Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro ISN : 9375
Centre d'intérêt : 751

Ménard, Louise

Utilisation de l'écriture au collégial : étude descriptive / Louise Ménard -- [Laval] : Collège Montmorency, 1999
vi, 120 p. ; 28 cm

"Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Code : 1532-0298. Bibliogr. : p. [89]-95

ISBN 2-89058-024-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Collège Montmorency

Descripteur(s) : Ecriture ; Collégial (Ordre d'enseignement)

Cette recherche veut présenter aux enseignants un portrait de la situation de l'écriture au collégial et les intéresser à l'approche de l'"Ecriture intégrée au programme" ou "Writing Across the Curriculum" (WAC). Pour ce faire, cette étude de nature descriptive comporte deux volets : un premier repose sur l'utilisation d'un questionnaire a été le second résulte de l'observation directe. Le questionnaire a été complété par 340 enseignants (41,6 %) de 6 cégeps francophones et visait à faire décrire les demandes d'écriture en classe et à l'extérieur de la classe. L'observation directe, impliquant 34 groupes-classes (835 élèves) qui ont été observés pendant une durée de 4096 minutes, visait à détailler les pratiques d'écriture des élèves en classe. A près une synthèse des résultats, on analyse ces derniers en comparant les pratiques d'écriture au collégial avec celles que suggère le "WAC" pour chacun des 3 rôles de l'écriture (pour intégrer la matière, pour développer la langue écrite, pour améliorer la connaissance de soi). On conclut avec des suggestions aux enseignants qui souhaitent améliorer leur pratique au niveau de l'utilisation de l écriture.

Type de document :

COLLÈGE MONTMORENCY

9375

# Utilisation de l'écriture au collégial

**Étude descriptive**

Louise Ménard
juin 1990

9375

# Utilisation de l'écriture au collégial

## Étude descriptive

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

**Louise Ménard**
**Collège Montmorency**
**juin 1990**

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des services pédagogiques du collège Montmorency.

**La page couverture a été réalisée par: Michel Belhumeur, graphiste**

Dépot légal - 4 e trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-89058-024-5

Table des matières


Pages

**Introduction** ..... 1

**Chapitre 1: La problématique** ..... 5
1.1 L'objet de la recherche ..... 6
1.2 Les objectifs de la recherche ..... 9
1.3 Le type de recherche privilégié ..... 11
1.4 Les limites de la recherche ..... 11

**Chapitre 2: Pourquoi écrire?** ..... 13
2.1 L'évolution du rôle de l'écriture ..... 14
2.2 Redéfinir l'écriture ..... 15
2.3 Le triple rôle de l'écriture ..... 17
2.3.1 L'intégration de la matière ..... 17
2.3.2 Le développement de la langue écrite ..... 22
2.3.2.1 Caractéristiques de deux catégories d'écrivains ..... 22
2.3.2.2 Processus et produit de l'écriture ..... 23
2.3.2.3 Les étapes du processus de l'écriture ..... 25
2.3.2.4 Réapprendre à écrire ..... 26
2.3.3 La connaissance de soi ..... 27

**Chapitre 3: Writing Across the Curriculum ou Écriture intégrée au programme** ..... 29
3.1 Origine et évolution du "Writing Across the Curriculum" ..... 30
3.2 Le "Writing Across the Curriculum" ..... 33
3.2.1 Écrire davantage ..... 35
3.2.2 Écrire de façon diversifiée ..... 35

3.2.3 Écrire dans toutes les disciplines....36
3.2.4 Enseigner et supporter le processus de l'écriture....36
3.2.5 Développer le sens du lecteur....37
3.2.6 Évaluer d'abord de façon formative....38

**Chapitre 4: La méthodologie**....40
4.1 Aperçu général....41
4.2 Définir une typologie des catégories et des lecteurs....43
4.2.1 Typologie des catégories....43
4.2.2 Typologie des types de lecteurs....44
4.3 Le questionnaire....44
4.3.1 Les sujets....44
4.3.2 Élaboration du questionnaire....46
4.3.3 Distribution du questionnaire....48
4.3.4 Analyse des données....48
4.4 L'observation directe....49
4.4.1 Les sujets....49
4.4.2 L'objet de l'observation....51
4.4.3 Les outils de l'observation....52
4.4.4 Analyse des données....53
4.5 Tableau récapitulatif....54

**Chapitre 5: Les résultats**....55
5.1 Résultats de l'observation....56
5.1.1 Catégories d'écriture produites en classe....57
5.1.2 Nombre de pages d'écriture produites en classe....58
5.1.3 Écriture d'un paragraphe et plus....58
5.1.4 Lecteurs auxquels s'adressent les élèves....59
5.1.5 Durée des activités d'écriture....59
5.1.6 Support pédagogique offert....60
5.2 Résultats du questionnaire....60
5.2.1 Caractéristiques des répondants....60
5.2.2 Pourquoi faire écrire?....62
5.2.3 Catégories et fréquence de la demande d'écriture en classe....65
5.2.4 Catégories et fréquence de la demande d'écriture hors de la classe....66
5.2.5 Types de questions posées dans un examen....69

5.2.6 Nombre de pages d'écriture ..... 69
5.2.7 Lecteurs auxquels s'adressent les élèves ..... 71
5.2.8 Support pédagogique offert ..... 71
5.2.9 Opinions et perceptions des enseignants ..... 75
5.2.9.1 Demande d'écriture ..... 75
5.2.9.2 Qualité des productions écrites ..... 75
5.2.9.3 Responsabilité des enseignants ..... 75
5.2.9.4 Suffisamment préparé? ..... 75
5.2.9.5 Commentaires ..... 77
5.3 Synthèse des résultats de la recherche ..... 77
5.4 Analyse des résultats ..... 79
5.4.1 Écrire pour intégrer la matière ..... 79
5.4.2 Écrire pour développer la langue écrite ..... 81
5.4.3 Écrire pour améliorer la connaissance de soi ..... 83

**Conclusion** ..... 84

**Références** ..... 88

**Appendice A** Questionnaire ..... 96

**Appendice B** Documents pour l'observation en classe ..... 108

**Appendice C** Questionnaire: Entrevue des enseignants ..... 119

## Liste des tableaux


| | | |
|---|---|---|
| Tableau 1 | Nombre d'enseignants sollicités et nombre de répondants | 47 |
| Tableau 2 | Répartition des répondants par discipline et par collège | 47 |
| Tableau 3 | Données générales en relation avec l'observation des collèges A, B, C | 56 |
| Tableau 4 | Pourcentage des écritures transactionnelles, expressives et poétiques produites par les élèves des trois collèges-Pourcentage des écritures mécaniques | 57 |
| Tableau 5 | Pourcentage et lignes écrites par les élèves en salle de classe, dans chacun des trois collèges observés | 58 |
| Tableau 6 | Pourcentage de temps et nombre de minutes consacré à l'écriture en classe dans chacun des trois collèges observés | 59 |
| Tableau 7 | Répartition des enseignants en regard de l'âge, du sexe et de l'utilisation de notes de cours ou d'un livre de référence | 61 |
| Tableau 8 | Importance des raisons pour lesquelles les enseignants demandent d'écrire aux élèves | 63 |
| Tableau 9 | Proportion des répondants ayant signalé comme "assez important" et "très important" les différentes raisons de faire écrire les élèves | 64 |
| Tableau 10 | Proportion des répondants demandant chaque catégorie d'écriture, en classe, au cours d'une session | 67 |
| Tableau 11 | Fréquence moyenne à laquelle les répondants demandent chaque catégorie d'écriture, en classe, au cours d'une session | 67 |
| Tableau 12 | Proportion des répondants demandant chaque catégorie d'écriture, à l'extérieur de la classe, au cours d'une session | 68 |
| Tableau 13 | Fréquence moyenne à laquelle les répondants demandent chaque catégorie d'écriture, à l'extérieur de la classe, au cours d'une session | 68 |
| Tableau 14 | Proportion moyenne occupée par différents types de questions dans un examen | 70 |

| | | |
|---|---|---|
| Tableau 15 | Nombre moyen de pages d'écriture demandées par les répondants, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, pour une session | 70 |
| Tableau 16 | Fréquence de la demande, par les répondants, de travaux d'écriture de différentes longueurs | 70 |
| Tableau 17 | Fréquence moyenne à laquelle les enseignants désignent expressément tel ou tel lecteur | 71 |
| Tableau 18 | Proportion de répondants demandant "souvent" et "très souvent" les différents types de lecteurs | 71 |
| Tableau 19 | Support pédagogique offert par les enseignants, à leurs élèves, pour la réalisation des longs travaux d'écriture | 72 |
| Tableau 20 | Proportion des répondants utilisant "souvent" et "très souvent" les différentes approches pédagogiques | 73 |
| Tableau 21 | Proportion des répondants qui ont invoqué les raisons suivantes pour expliquer une demande insuffisante d'écriture | 76 |
| Tableau 22 | Perception des répondants de la qualité des productions écrites des élèves | 76 |

**Remerciements**

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui, grâce à leur collaboration, ont rendu possible la réalisation de cette recherche. Nous voulons plus particulièrement remercier les conseillers pédagogiques des six collèges participants, leur secrétaire, Lucie Petit (secrétaire à notre collège), les deux observateurs Danielle Brochu et Daniel Gauthier, notre statisticien Philippe Ricard, le professeur de français du collège de L'Assomption Jocelyne Cantin, les enseignants de notre collège qui nous ont aidée à élaborer le questionnaire et tous ceux qui ont participé à l'observation et ont répondu au questionnaire.

Dans tout le document, veuillez considérer que l'emploi du masculin n'a pour but que d'alléger le texte.

# Introduction

Ce n'est pas par hasard qu'on choisit le sujet d'une recherche. Une expérience personnelle d'écriture ainsi qu'une recherche sur le journal de bord étudiant, menée dans le cadre d'une M.A. en éducation, sont à l'origine de notre intérêt pour le langage écrit. Cette recherche sur l'utilisation de l'écriture au collégial est, en quelque sorte, l'aboutissement logique d'une démarche amorcée il y a trois ans.

Les médias, les universités ainsi que de nombreux employeurs déplorent la pauvreté de l'écriture des élèves issus du collégial. Ils affirment qu'il est de notre mandat de continuer à travailler à l'acquisition des diverses habilités langagières et que nous devons nous occuper, de façon prioritaire, à développer leur habileté à écrire. En réponse à ces demandes, de nombreux collèges adoptent une politique du français écrit et mettent en place des centres d'aide en français écrit.

Dans la réalité, il semble que pour beaucoup d'administrateurs et d'enseignants la solution est essentiellement d'intervenir au niveau de la mécanique de l'écriture. "Les élèves doivent faire moins de fautes!" On peut se demander s'il est pertinent de réduire la problématique de l'écriture à une simple question de correction du code? Beaucoup d'éducateurs, comme nous, croient qu'il est faux de poser le problème ainsi. Lemieux, Fortier et Rossignol (1987) notaient dans leur rapport de recherche: "La pratique quotidienne de l'enseignement du français nous amène à reconnaître que le problème se pose à un niveau fondamental et dépasse l'aspect orthographique et grammatical (...). Les déficiences langagières se situent d'abord au plan de la pensée et de son expression organisée." Mais alors comment pouvons-nous aborder le problème de l'écriture?

Nous savons, grâce aux nombreux documents publiés, que les éducateurs de l'Angleterre et des États-Unis (et maintenant de l'Australie et de la France) voyant la qualité de l'écriture décliner continuellement, ont cherché à expliquer cette situation et à y remédier. Constatant que l'emphase placée sur l'enseignement de la mécanique de l'écriture n'améliore pas le produit, ils se sont alors tournés vers l'étude du processus de l'écriture.

C'est en s'appuyant sur les théories psycholinguistique et humaniste que ces chercheurs ont redéfini l'utilité et l'apprentissage de l'écriture. Ils présentent l'écriture comme un outil d'apprentissage complet donnant accès à la connaissance de soi, à la compréhension d'un contenu et au développement de l'habileté à communiquer. Pour accéder à l'écriture, outil d'apprentissage, ils affirment qu'il est nécessaire d'aborder l'écriture comme un processus et d'encourager son utilisation pour réfléchir et non pas pour "régurgiter" les mots et les idées des autres. Cette façon d'utiliser l'écriture s'est révélée à ce point intéressante (et profitable à tous) qu'elle est devenue, pour beaucoup d'institutions, l'objet central du curriculum, l'élément de base de la formation fondamentale. Ce mouvement de remise en valeur de la langue écrite porte le nom de "Writing Across the Curriculum" (le WAC) ou "Écriture Intégrée au Programme".

Il est certain que nous pouvons persister à chercher des solutions originales (et réinventer la roue) pour résoudre le problème de l'écriture. Mais nous pouvons aussi tenter de faire le point sur notre situation actuelle, explorer la solution globale du "WAC" et voir comment nous pouvons l'intégrer au collégial en tenant compte de notre réalité. Nous pensons, personnellement, qu'il serait logique de tenir compte des recherches effectuées depuis une vingtaine d'années en Angleterre et aux États-Unis et de s'intéresser aux résultats obtenus grâce au "WAC".

Nous souhaitons présenter aux enseignants un portrait de la situation de l'écriture au collégial et les intéresser à l'approche du "WAC". Pour ce faire, nous pensons que le questionnement sur les perceptions et les pratiques actuelles des enseignants vis-à-vis du processus et du produit de l'écriture est, non seulement, le meilleur moyen de leur décrire la situation, mais également de les amener à considérer l'écriture autrement. Voici pourquoi nous avons entrepris cette recherche de nature descriptive concernant l'utilisation de l'écriture au collégial.

Dans le premier chapitre, nous définirons l'objet de cette recherche ainsi que ses limites. Au deuxième chapitre, nous aborderons les différentes théories permettant d'expliquer le triple concept de l'écriture pour apprendre un contenu, pour développer la qualité de l'expression écrite et pour mieux se connaître comme individu. Le chapitre 3 familiarisera le lecteur avec le "WAC" ou "Writing Across the Curriculum". Nous décrirons l'évolution du mouvement, les fondements

théoriques sur lesquels il repose ainsi que les pratiques d'écriture suggérées pour permettre une plus grande exploitation du potentiel de l'écriture. La méthodologie utilisée sera présentée au chapitre 4 suivie au chapitre 5, de la présentation et de l'analyse des résultats de la recherche. En conclusion, nous ferons nos commentaires personnels concernant le déroulement de la recherche et les résultats obtenus.

# Chapitre 1

# La problématique

## 1.1 L'objet de la recherche

Au Québec, un nombre considérable d'articles dans les journaux et dans les revues pédagogiques ainsi que de nombreux rapports (dont ceux du Conseil de la langue française) portent sur la nécessité d'améliorer les habiletés langagières des élèves du collégial. Qu'est-ce qui justifie cet intérêt? Il est vrai que la langue est le commun dénominateur de toutes les matières académiques puisqu'elle permet l'échange entre enseignants et élèves et qu'elle est nécessaire pour enseigner et pour apprendre. Pourtant, on constate que la qualité des langues parlées et écrites décline continuellement alors qu'on reconnaît de plus en plus l'importance de les maîtriser pour compléter ses études et pour satisfaire le marché du travail.

Des quatre modes de langage, c'est l'écriture qui semble le plus en péril. En conséquence, c'est vers le développement de l'écriture qu'on mobilise le plus d'énergie et de budget. Beaucoup de solutions sont proposées (Lemieux, 1987; Desjardins, 1985; Racine, 1987) mais bien peu sont retenues.

Il s'avère, en fait, que les collèges recourent le plus souvent à des solutions comme l'élaboration d'une politique du français écrit et le développement d'une structure parallèle qui offrent, aux élèves les plus en difficulté, des services correctifs dont le département de français assume le plus souvent la responsabilité.

Ces solutions demeurent partielles car elles se résument essentiellement, dans la pratique, à la correction du code. Nous ne nions pas leur pertinence, mais nous pensons qu'il faudrait envisager une solution plus globale qui considérerait la source du problème et à l'intérieur de laquelle, pourraient s'articuler ces éléments de solution. A ce point, il semble inconcevable de ne pas regarder comment les éducateurs et les chercheurs d'autres pays ont défini et traité les problèmes d'écriture de leur population étudiante. Notre revue de la littérature nous a principalement mise en contact avec deux pays rapportant des recherches et des expériences forts intéressantes: l'Angleterre et les États-Unis.

En Angleterre, au milieu des années 60, les intervenants en éducation s'inquiètent de la piètre qualité des productions écrites aux examens de la fin du secondaire. Le London School Council confie alors à un groupe de chercheurs de l'Université de Londres la mission d'élucider ce problème. Quelles sont les causes responsables de cette situation qui semble se détériorer d'année en année? Britton et ses collègues entreprennent d'examiner divers écrits réalisés par des élèves du secondaire afin d'y déceler les principales faiblesses. L'équipe de Britton est consciente du fait qu'une autre analyse traditionnelle du produit (narration, description...) n'ajoutera rien d'intéressant à ses connaissances. Ils décident donc d'aborder cette étude différemment et s'inspirent des travaux de Sapir sur le langage et des théories psycholinguistiques pour définir leur champ de recherche. C'est ainsi que pour recueillir et analyser leurs données (plus de 2,000 écrits), ils adoptent une classification originale qui tient compte du processus de l'écriture plutôt que simplement du produit (Durst et Newell, 1989). Voici les catégories d'écriture avec lesquelles l'équipe anglaise a choisi de travailler:

1. **L'écriture expressive** est une écriture pour soi et qui s'adresse d'abord à soi ou alors à un intime. Cette écriture constitue la première articulation du processus de l'écriture. Elle est le premier jet de l'auteur qui s'attarde à explorer ses idées dans le but de s'exprimer, de composer ou de créer. Elle est, à l'intérieur du processus, la première et la plus significative des étapes. Elle est utilisée à l'état brut (comme dans le journal personnel ou le journal de bord) ou constitue la phase préparatoire de l'écriture transactionnelle et poétique.

2. **L'écriture transactionnelle** sert à fournir de l'information, à persuader, à donner des ordres ou à communiquer avec les autres. C'est ici qu'interviennent les règles de grammaire et d'orthographe afin d'assurer la clarté du message pour autrui.

3. **L'écriture poétique** est une forme d'art, elle est imaginative et non conventionnelle. Elle est le résultat d'un cheminement réflexif.

Britton et ses collègues publient en 1975 les résultats de leur recherche. Celle-ci avait été réalisée auprès d'élèves du secondaire ayant entre onze et dix-huit ans. Nous apprenons alors que les élèves écrivent surtout selon un mode transactionnel (50% au début du secondaire, 80 à

total des travaux assignés et que l'écriture poétique est presque inexistante. Dans 95% des cas, les élèves s'adressent à l'enseignant lorsqu'ils écrivent.

Influencés par les travaux dorénavant célèbres de Britton, les américains, se trouvant aux prises avec un écriture dont la qualité décroît constamment, décident d'entreprendre une série de recherches sur l'utilisation de l'écriture en classe. La plus remarquée est sans doute celle réalisée par Applebee et ses collègues en 1980. Celle-ci nous révèle que 44% du temps passé en classe au secondaire est occupé par l'écriture. De façon générale, cette période est consacrée à la prise de notes et à la rédaction de rapports. Seulement 3% du temps en classe est occupé à l'écriture de textes d'une longueur d'au moins un paragraphe (minimum 3 lignes). Ce qui signifie que les élèves ont très rarement l'occasion de développer leur réflexion par écrit. Applebee conclut que cette conception mécanique et réductrice de l'écriture explique les problèmes rencontrés et qu'il est nécessaire dorénavant de mettre davantage l'accent sur l'enseignement et l'utilisation du processus de l'écriture.

Deux recherches effectuées en Ontario ne montrent pas une situation plus enviable dans cette province. Selon Fillion (1979) non seulement les élèves s'adonnent surtout à des activités transactionnelles ou mécaniques en classe mais en plus, ils écrivent peu, moins d'une page par jour au secondaire. McTeague et ses collègues (1980; voir Emig, 1982), suite à un sondage effectué auprès de 117 élèves du secondaire, démontrent également que les élèves écrivent peu. Ils prétendent aussi que le tiers des écritures consistent à copier une ressource et que seulement 15% demandent du raisonnement. C'est suite à ces études que le ministère de l'Éducation prend position en faveur de l'intégration du langage au curriculum.

Les résultats de ces recherches auront servi de tremplin à l'élaboration d'une nouvelle stratégie d'enseignement et d'utilisation de l'écriture en classe: le "Writing Across the Curriculum" que certains traduisent par "Écriture Intégrée aux Programmes".

Nous croyons nécessaire, pour résoudre le problème de l'écriture au collégial, que les enseignants et les administrateurs tiennent compte des recherches et des solutions proposées par les Britanniques et les Américains. Mais, au préalable, il nous faut connaître le tableau actuel de la pratique, savoir quelles sont les forces et les faiblesses du collégial quant à l'utilisation de l'écriture en classe et à l'extérieur de la classe. C'est

seulement après cette observation que nous pourrons planifier une intervention qui s'inspire certes du "WAC", mais qui tient également compte des réalités du milieu.

Comment la recherche, que nous planifions, va-t-elle contribuer à ce cheminement? D'une part, nous croyons qu'elle nous éclairera sur l'état actuel de l'écriture au collégial et d'autre part, nous espérons que le fait de décrire, dans notre cadre théorique, le pourquoi et le comment faire écrire, servira de toile de fond à de nouvelles discussions et à de nouvelles orientations.

## 1.2 Les objectifs de la recherche

Pour recueillir et traiter les données de la recherche, nous devions choisir une typologie de l'écriture qui correspondait à notre façon de concevoir l'écriture. Il nous a semblé que celle qu'avait développé Britton (1975) pour son étude répondait à nos besoins car elle nous permettait d'aborder simultanément les concepts de l'écriture pour apprendre et de "l'apprendre" à écrire.

Nous avons donc formulé les objectifs de la recherche en nous servant de la typologie de Britton (1975): écriture expressive, écriture transactionnelle et écriture poétique. Nous avons ajouté, à l'instar d'Applebee (1980), une catégorie "écriture mécanique" qui représente le type d'écriture où l'élève ne fait pas ou peu d'efforts de composition et d'organisation.

Voici les objectifs que nous avons élaborés et qui, nous l'espérons, nous permettront de décrire les pratiques et les perceptions des enseignants du collégial:

1. Décrire les **utilités que les enseignants reconnaissent** à l'utilisation de l'écriture en classe et à l'extérieur de la classe.
   a) dans l'ensemble des collèges;
   b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

2. Évaluer la **quantité** moyenne **d'écriture réalisée en classe** (nombre de pages par élève pour un cours de trois périodes) et

préciser la quantité d'écriture demandée par l'enseignant et celle "initiée" par les élèves.
a) dans l'ensemble des collèges;
b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

3. Vérifier quelles **proportions des écrits en classe** sont effectués **selon chacune des catégories suivantes:** écriture expressive, écriture transactionnelle, écriture poétique et écriture mécanique et préciser quelles sont les catégories d'écriture demandées par l'enseignant et celles "initiées" par l'élève.
a) dans l'ensemble des collèges;
b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

4. Mesurer, pour l'ensemble des collèges, la proportion **d'écriture en classe,** ceci par rapport à l'ensemble demandé par l'enseignant, **dépassant un paragraphe de longueur** (quatre lignes et plus) et n'étant pas de l'écriture mécanique.

5. **Décrire les écritures** que réalisent les élèves, **à l'extérieur de la classe**, au cours d'une session.
- en terme de quantité
- en terme de catégorie d'écriture
a) dans l'ensemble des collèges;
b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

6 Identifier les **types de lecteurs** auxquels les enseignants demandent aux **élèves de s'adresser**
- en classe
- à l'extérieur de la classe
a) dans l'ensemble des collèges;
b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

7. Identifier le **support pédagogique** que les enseignants offrent à leurs élèves pour la réalisation de leurs travaux d'écriture
a) dans l'ensemble des collèges;
b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

Les données obtenues seront analysées en fonction du triple rôle que peut jouer l'écriture: apprendre un contenu, développer la qualité de l'expression écrite et améliorer la connaissance de soi. De cette façon,

nous pourrons voir dans quelle mesure l'utilisation actuelle de l'écriture au collégial contribue à l'apprentissage des élèves.

## 1.3 Le type de recherche privilégié

La recherche est descriptive. Nous utilisons deux méthodes pour recueillir les données: le questionnaire à choix multiples et l'observation directe en classe. Le questionnaire est distribué dans six collèges de la province, à tous les enseignants de douze disciplines différentes. Le questionnaire vise à obtenir des informations en rapport avec tous les objectifs de la recherche sauf le quatrième.

L'observation des activités d'écriture s'effectue, elle, dans trois des six collèges répondant au questionnaire. Elle nous permet de compléter et d'enrichir les données fournies par le questionnaire sur l'utilisation de l'écriture en salle de classe et de les commenter avec plus de pertinence. L'observation nous donne des informations en relation avec les objectifs 2, 3, 4, 6 et 7 de la recherche.

## 1.4 Les limites de la recherche

La description des utilisations de l'écriture en classe ne saurait être exhaustive à cause des limites inhérentes à l'usage du questionnaire et de l'observation.

En ce qui concerne le questionnaire, nous devons obtenir un taux minimal de répondants dans chaque discipline si nous voulons présenter des données significatives. Pour l'analyse des résultats, nous devrons tenir compte de certaines contraintes imposées: par exemple, le fait que nous demandons aux enseignants de répondre en fonction d'un seul groupe-cours. Les réponses données ne décrivent donc pas toute la pratique de l'enseignant.

Nous réalisons, également, que les enseignants qui font peu ou pas écrire ou qui sont indifférents à la problématique de l'écriture, ne répondront pas au questionnaire et que, par conséquent, les données obtenues représentent peut-être le maximum d'écriture demandée par les enseignants de chaque discipline. Signalons une autre catégorie de non-

répondants qui peut nous causer problème au moment de l'interprétation des résultats: les enseignants qui s'opposent au questionnement de leur pratique par les autres. Ces derniers ont sans doute quelque chose à dire mais se refusent à divulguer des informations quant à leur travail en salle de classe et nous privent de leur expérience.

Quant à l'observation, malgré le développement d'outils d'enregistrement et de classification des données, elle demeure soumise à la subjectivité de l'observateur. Soulignons que les enseignants observés sont des volontaires car, pour toutes sortes de raisons, beaucoup d'enseignants n'acceptent pas qu'on rentre dans leur salle de classe. Ce fait introduit un biais qu'il nous faudra considérer au moment de l'interprétation des résultats.

Malgré toutes ces limites, nous croyons que notre échantillon est assez considérable pour nous permettre de peindre à grands traits le paysage actuel de l'utilisation de l'écriture au collégial.

# Chapitre 2

## Pourquoi écrire ?

Nous voulons dans le présent chapitre, fournir des réponses à une question qui nous paraît fondamentale et qui constitue, en fait, la justification même de cette recherche: pourquoi écrire, au collégial?

Pour ce faire, nous présenterons, à la lumière des plus récentes recherches sur le processus de l'écriture, le triple rôle que peut jouer l'écriture en éducation.

## 2.1 L'évolution du rôle de l'écriture

Avant l'existence de l'écriture, la tradition se transmettait oralement de personne à personne. Cette façon de procéder qui avait pour conséquence d'entraîner l'oubli ou la manipulation des informations et d'altérer l'histoire d'une société. Selon Applebee (1984 a) ceci encourageait certes une certaine stabilité sociale, mais également une stagnation des sociétés.

L'ancêtre de l'écriture est un système servant à enregistrer l'information utile à la vie en société. L'écriture utilisant image et représentation graphique à l'origine, se modifie avec les besoins de la société et devient symbolisation du son. Plus tard, on en viendra à l'utilisation de syllabes puis à un alphabet différencié pour couvrir un plus grand besoin d'information et pour permettre la communication interpersonnelle.

C'est avec l'acquisition de l'écriture et sa diffusion que les individus se sont retrouvés face à leur passé historique. Les sociétés, souvent confrontées à des informations contradictoires, développent un système d'analyse afin de clarifier les situations. L'interprétation des écrits a entraîné la recherche de la vérité: le scepticisme est alors apparu. Et c'est cela qui a contribué au développement d'une tradition intellectuelle logique, spécialisée et cumulative. Schumacher (1986) affirme que l'écriture a parrainé une attitude critique, impossible dans une culture orale, car elle rendait disponible un enregistrement permanent des pensées, croyances et attitudes. L'écriture a aussi contribué à l'évolution culturelle des sociétés

en rendant disponible à plusieurs individus, en des lieux et à des moments différents, une même information.

L'écriture a toujours été utile au fonctionnement de l'individu en société mais en plus, aujourd'hui, à cause de la complexification des représentations et des idées, elle demande pour être utilisée efficacement, des habiletés intellectuelles d'un second niveau (pensée formelle). L'écriture a évolué en même temps que la société et on peut supposer que la venue du micro-ordinateur la fera évoluer encore...

## 2.2 Redéfinir l'écriture

Le langage est le système de symboles à travers lequel les humains reçoivent et transmettent une grande partie de l'information et par lequel ils traitent cette information (Deschênes, 1985). Nous voyons et entendons le langage, nous pensons par le langage et nous communiquons avec les autres, grâce au langage.

Il y existe quatre modes langagiers: parler, écouter, lire et écrire. Les théoriciens, nous rapporte Émig (1982), les distinguent de différentes façons selon l'angle sous lequel ils les regardent. Il sera question 1. de fonction réceptive (lire et écouter) et productive (parler et écrire) 2. d'encodage (parler et écrire) et de décodage (lire et écouter) 3. de mode passif (écouter et lire) et de mode actif (parler et écrire) 4. de symbolisation de premier niveau (écouter et parler) et de second niveau (lire et écrire).

L'écriture est un système composé de symboles graphiques donc, visuels. Si on se réfère aux différentes classification du langage, on dira qu'elle a une fonction productive, qu'elle sert à l'encodage des informations, qu'elle est un mode de langage actif et qu'elle constitue une symbolisation de second niveau car elle interprète la signification d'une représentation.

Bien rares sont ceux qui n'éprouvent pas de difficulté avec l'écriture. Tout se passe comme si des années d'école et d'entraînement systématique n'avaient pas réussi à nous donner accès à cette forme de langage. Pourquoi en est-il ainsi?

Selon Paré (1984) : "On nous a enseigné l'écriture comme un acte réfléchi, linéaire, logique, soumis à des règles strictes". A l'école, on s'est intéressé au produit fini sans tenir compte du processus qui donne naissance à ce produit. L'insistance sur le produit a fait que tout le monde a voulu avoir accès au produit le plus rapidement possible, sans s'attarder au processus. C'est ainsi qu'est né le mythe qu'être habile à écrire consiste à écrire d'un seul jet un texte cohérent et sans faute. Et plus est, si on est vraiment "doué" on parvient à introduire des mots savants dont le sens échappe aux lecteurs. Nous avons le sentiment que le langage écrit est souvent réduit à un exercice laborieux, vide de sens et sans intérêt. Pourtant comme le souligne Paré (1984),

> "L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des évènements, sa relation à l'univers." (p.16)

Nous proposons, ici, de reconsidérer la façon traditionnelle de "voir" l'écriture et de traiter son développement en substituant à l'approche centrée sur le produit, une approche plus centrée sur le processus. Nous croyons que cette dernière correspond bien plus à la réalité de l'écriture et à nos besoins au niveau collégial.

Pour éclairer rapidement le lecteur sur la signification d'une telle vision de l'écriture, voici un tableau synthèse (Emig,1982) mettant en parallèle l'approche traditionnelle de l'écriture axée sur le produit et l'approche concevant l'écriture comme un processus.

| Approche axée sur le produit | Approche axée sur le processus |
|---|---|
| 1. L'écriture est un produit à évaluer | 1. L'écriture est un processus à expérimenter |
| 2. L'écriture sert plus à l'enseignement qu'à l'apprentissage. | 2. L'écriture est d'abord outil d'apprentissage |
| 3. L'écriture se travaille de la partie au tout. | 3. L'écriture se travaille de la partie au tout puis du tout à la partie. |
| 4. Il n'existe qu'un seul processus d'écriture qui sert à tous et à tout. | 4. Il y a différents processus d'écriture qui varient selon la tâche, l'intention, les modes d'expression, les types de lecteurs et les individus. |
| 5. Le processus de l'écriture est conscient | 5. Le processus est souvent inconscient |
| 6. Le processus est linéaire: planification, écriture, revision. | 6. Le processus est récursif allant d'une activité à l'autre; il y a retour continuel sur l'étape antérieure. |
| 7. Le rythme d'écriture, parce que conscient, est ordonné et régulier. | 7. Le rythme d'écriture est irrégulier, inégal parfois erratique et plus lent lorsqu'il sert à l'apprentissage. |
| 8. L'écriture est une activité solitaire et silencieuse. | 8. L'écrivain (1) peut être stimulé par la présence et le feed-back de d'autres écrivains. |

Nous verrons, maintenant, comment le processus de l'écriture permet d'améliorer l'intégration de la matière, l'apprentissage du langage écrit et la connaissance de soi des élèves.

## 2.3 Le triple rôle de l'écriture

### 2.3.1 L'intégration de la matière

Plusieurs psycholinguistes se sont interrogés sur le rôle que joue le processus de l'écriture dans le processus de l'apprentissage. Ils se sont intéressés à distinguer le langage écrit des autres formes de langages et ont dégagé plusieurs des caractéristiques de l'écriture expliquant pourquoi elle favorise l'apprentissage.

Selon Vygotsky (1934), un pionnier en psycholinguistique, l'oral se distingue de l'écriture par sa nature, sa structure et son mode de fonctionnement. Par exemple, le langage parlé sert au dialogue tandis que

(1) Pour alléger le texte, le mot écrivain désignera "celui qui écrit".

le langage écrit est un monologue. Le dialogue, critique Vygotsky, à cause de son système rapide favorise moins une [illegible] comportant une réflexion, un choix, alors que le monologue, [illegible], dès le début, à la présence du "vouloir faire" car l'individu est contraint de se représenter la situation par la pensée avant de l'exprimer. La forme écrite est donc un langage relevant d'une activité plus introspective, conscientisée et volontaire que la forme orale. Ce qui justifie, selon Groof (1979), qu'on l'utilise à d'autres fins qu'à une simple traduction de l'oral.

Vygotsky (1934) explique, également, que le langage écrit contraint à une activité intellectuelle: pour écrire, il faut prendre conscience du processus de la parole. Le langage écrit demande aussi un certain niveau d'abstraction, car c'est un langage sans aspect sonore et sans interlocuteur direct.

Bruner (1971) affirme comme Vygotsky que l'écriture oblige à l'abstraction car elle nous amène à déployer le langage indépendamment de l'objet, de la personne ou de la situation dont il est question.

D'après Luria (1971), le langage écrit suppose un processus d'analyse et de synthèse plus lent et plus répétitif que les autres formes de langage. Ce processus permet de développer la réflexion requise pour que l'apprentissage ait lieu. De plus, l'écriture permet à son auteur de revenir à des étapes antérieures transformant la chaîne des mots en une structure de révision. Par le fait même, l'écriture permet le contact avec les trois temps de notre expérience pour apprendre: le présent, le passé et l'avenir. Bruner (1971) reprend le propos de Luria concernant la possibilité de révision que permet l'écriture. Il explique que l'utilisation du mot écrit, n'étant plus liée à la présence de l'objet ou de l'interlocuteur, mais au contexte linguistique, permet une grande flexibilité au niveau de son utilisation. Ainsi, nous pouvons nous permettre de revenir sur nos pensées au moment voulu.

Smith (1971), se référant à la définition de l'apprentissage de Bruner, nous dit que l'apprentissage passe par l'action, l'image et le symbole. Selon cet auteur, le langage écrit facilite l'apprentissage car il permet de guider l'action, de décrire des images et de symboliser en établissant des relations abstraites. Emig (1977) se rapporte également à la définition de Bruner et l'interprète à sa façon. Elle prétend que l'écriture,

utilisant la main pour l'action d'écrire, les yeux pour voir cet écrit et le cerveau pour symboliser son expérience à travers le mot écrit, constitue un mode d'apprentissage unique.

Fulwiler (1982 b), décrivant le processus de l'écriture, afffirme que c'est un processus de découverte, car écrire un mot, une phrase, un paragraphe suggère d'autres mots et par le fait même d'autres pensées. Si le discours est important pour produire des idées, la plupart de celles-ci ne sont évidemment pas retenues et se perdent. Vygotsky (1934) soulignant l'importance de l'écriture, citait un poète russe: "J'ai oublié le mot que je voulais dire et l'idée immatérielle retourne dans le palais des ombres" (p.319).

Non seulement nos idées s'envolent, mais on ne peut pas toujours aller plus loin dans nos pensées car on ne les voit pas. Sartre, lorsqu'il est devenu aveugle, a cessé d'écrire car il ne pouvait voir les mots, ces symboles de sa pensée.

Britton et son équipe (1975), affirment que la langue, la pensée et l'apprentissage sont inséparables car c'est en écrivant que l'élève raffine, exprime et finalise sa pensée et la rend publique. Selon Britton (Rosen, 1978), c'est le langage expressif (1) qui est au centre de la pensée et qui démarre toujours le processus de la connaissance, car il nous permet de faire des liens avec le connu.

Dans un article fort intéressant intitulé "Writing as a mode of learning", Emig (1977) décrit l'écriture comme étant le seul processus langagier qui donne naissance à une construction verbale enregistrée graphiquement. L'écriture, d'après elle, a l'avantage de rendre nos pensées visibles et concrètes et nous permet ainsi d'entrer en contact avec elles, de les comprendre et de les modifier. Elle voit également l'écriture comme intégrative, car elle implique l'utilisation du cerveau droit que l'on dit plus créatif et du cerveau gauche que l'on dit plus critique.

Emig affirme aussi que l'écriture permet à chacun d'apprendre à son rythme. Elle renvoie elle-même à un article intitulé "Time and Learning" dans lequel Bloom (1974) souligne l'importance de respecter le rythme d'apprentissage des élèves. Le fait qu'on peut écrire à son rythme, se

(1) Langage expressif: langage de tous les jours, naturel et spontané.

corriger et revenir encore sur certains passages, explique selon elle, comment l'écriture peut permettre à l'élève d'apprendre à son rythme. De plus, quand l'écriture est expressive, l'apprenant devient actif, il participe en écrivant, à partir de son expérience, de son opinion ou de sa perception. Mayher et Lester (1983) noteront que l'écriture est une façon active d'apprendre et puisque la participation de l'élève affecte la somme et la qualité des apprentissages réalisés, la différence entre écouter, qui est passif, et écrire, qui est actif, est importante.

Voici comment Emig (1977) en guise de synthèse des travaux de Vygotsky , Piaget et Bruner a mis en relation le processus d'apprentissage et le processus de l'écriture:

| **Certaines caractéristiques des stratégies d'apprentissage efficaces** | **Certaines caractéristiques de l'écriture** |
|---|---|
| Elles bénéficient de nombreux stimulus. | L'écriture passe par les yeux, le geste et la pensée. |
| Elles favorisent un retour sur soi et une auto-évaluation immédiatement ou plus tard. | Elle permet un retour sur soi et une auto-évaluation immédiatement ou plus tard. |
| Elles permettent de faire<br>1. des liens abstraits par l'exploration, l'analyse et la synthèse.<br>2. des liens théorie-pratique. | Elle permet de faire<br>1. des liens abstraits grâce à son pouvoir heuristique.<br>2. des liens entre la connaissance et l'expérience. |
| Elles favorisent l'engagement actif et personnel et respectent le rythme d'apprentissage de l'élève. | Elle favorise l'engagement actif et personnel et respecte le rythme de chacun. |

De nombreuses recherches empiriques confirment le pouvoir de l'écriture comme outil d'apprentissage. Par exemple, une recherche expérimentale de Weiss réalisée en 1979 a confirmé l'utilité de l'écriture pour apprendre un contenu disciplinaire. Cette recherche effectuée auprès de dix-sept enseignants d'un collège, choisis dans cinq matières différentes, prouve que plus l'élève écrit sur un sujet, plus il apprend et plus les concepts sur lesquels il écrit sont intégrés.

Plus récemment, Langer et Applebee (1987) ont réaffirmé que le fait d'écrire favorise l'apprentissage et la réflexion. Suite à une recherche menée au secondaire, ces auteurs constatent que les activités impliquant de l'écriture permettent un meilleur apprentissage que la lecture et l'étude utilisées seules. Ils ajoutent que différentes formes d'écriture amènent les élèves à se centrer sur différentes sortes d'information, à penser l'information de différentes façons et ainsi, à intégrer qualitativement et quantitativement différents types de savoir. Il nous indique que, par exemple, les questions à réponses courtes impliquent peu de manipulation de beaucoup d'informations et permettent une mémorisation à court terme alors que les questions d'analyse nécessitent une manipulation plus grande et plus complexe de moins d'informations et permettent en une plus grande compréhension de l'information et une mémorisation à plus long terme. Par conséquent, Langer et Applebee suggèrent que selon le type d'apprentissage souhaité, l'enseignant devrait demander différentes tâches d'écriture.

Plusieurs de ces théoriciens affirment, également, qu'une éducation bien conçue s'intéresse non seulement à l'intégration d'un contenu, mais aussi au développement des habiletés intellectuelles et que l'écriture peut jouer un rôle à ces deux niveaux.

Une autre recherche de Langer et Applebee (1988) effectuée auprès de 48 enseignants du secondaire nous apprend, qu'en général, les enseignants partagent le point de vue des théoriciens et conçoivent qu'apprendre dans leur discipline implique l'acquisition d'un contenu et de certaines habiletés intellectuelles. Malheureusement, dans la réalité, c'est tout autre chose, puisqu'ils mettent beaucoup plus l'accent sur le contenu que sur les capacités de penser. C'est ainsi que l'écriture se retrouve plus souvent utilisée pour évaluer l'acquisition d'un contenu que pour enseigner et apprendre la façon de penser dans la discipline. Par exemple, on ne demande pas aux élèves d'expliquer l'interprétation qu'ils donnent ou la conclusion à laquelle ils arrivent. On se limite à demander de résumer l'information ou le point de vue présenté par l'enseignant ou le livre.

En fait, pour reconnaître et utiliser pleinement l'écriture, il faut que l'enseignant ajuste son approche pédagogique: l'apprenant doit être perçu comme un participant actif et le savoir doit être plus à découvrir par l'élève qu'à transmettre par l'enseignant. Britton (1975), Berthoff (1990), Emig (1977), Freire (1980), Jenkinson (1988) et Langer et Applebee

(1987) adhèrent tous à cette conception de l'apprentissage par la découverte et affirment qu'elle constitue la vraie façon d'apprendre.

### 2.3.2 Le développement de la langue écrite

#### 2.3.2.1 Caractéristiques de deux catégories d'écrivains

Aussi étrange que cela puisse paraître, c'est l'intérêt suscité par l'utilisation de l'écriture pour apprendre qui a stimulé la recherche sur l'apprendre à écrire et qui a débouché sur de nouvelles théories concernant le processus de composition de l'écriture. Les chercheurs dans le domaine disent que l'écriture se réfère à la fois au processus et au produit du processus et qu'on s'est dans le passé trop attardé à décrire et à évaluer l'aspect mécanique du produit au détriment du processus.

Beaucoup de disciplines se sont intéressées au processus de l'écriture et ont développé différentes approches pour son étude. C'est actuellement la psychologie qui domine la recherche (à cause justement de son intérêt pour le processus de l'apprentissage) et c'est pourquoi on retrouve fréquemment, pour étudier le processus, des méthodes utilisées en psychologie. Essentiellement, on tente de comprendre les processus mentaux impliqués dans le processus de l'écriture. On fait des entrevues auprès d'écrivains considérés "performants" et "non performants" (reconnus socialement comme des individus qui écrivent bien ou pas), à différents stades du processus, posant des questions sur les stratégies d'écriture utilisées. On emploie également le "protocol analysis" où l'écrivain pense à voix haute pendant qu'il compose. Ces recherches souvent réalisées en collaboration avec des spécialistes en composition, ont permis d'obtenir des données très intéressantes concernant les deux catégories d'écrivains mentionnées précédemment. Nous vous présentons une synthèse des informations recueillies à ce jour (voir Fassler-Walvoord et Smith-Hoke, 1982):

| L'écrivain non performant | L'écrivain performant |
|---|---|
| Considère étroitement la tâche d'écriture, se limitant au sujet. | Considère la tâche d'écriture dans toute sa complexité en tenant compte du sujet, du type de lecteurs, du but de l'écrit et du contexte où se situe la tâche d'écriture. |
| Est peu ou pas concerné par le lecteur. | Adapte l'écriture au besoin du lecteur. |
| Ne s'engage pas personnellement lorsqu'il écrit. | S'engage personnellement lorsqu'il écrit. |
| Se contente plus souvent de faire un seul brouillon. Pense à réviser pour changer un mot, une phrase. | Se contente rarement d'un premier brouillon. Pense à revoir son contenu, son argumentation et la stucture de son texte. |
| Essaie de bien faire dès le premier jet. S'attarde dès le début à la ponctuation ou à l'emploi d'un terme. | Travaille successivement à différents aspects de la tâche selon le stade du processus. Les aspects mécaniques sont traités à la fin du processus. |

En fait, ces recherches expliquent la relation entre le processus de la pensée et le processus de l'écriture et remettent en question l'idée que l'écriture n'est que la transcription d'une pensée déjà formulée. On prend conscience que l'écriture est liée à la réflexion et qu'elle constitue un processus récursif et non pas linéaire. Les gens qui écrivent beaucoup savent que l'écriture permet l'émergence d'idées nouvelles et que l'émergence d'idées nouvelles transforme l'écriture et ainsi de suite...

### 2.3.2.2 Processus et produit de l'écriture

Il n'y a pas vraiment de démarcation entre l'écriture comme processus et l'écriture comme produit, car chaque étape du processus sert à construire le produit. Pourtant, comme le mentionne Tremmel (1987), parce qu'on constate que le produit est pauvre, on met souvent l'accent, en éducation, uniquement sur l'amélioration des résultats observables. Ce qui explique l'emphase placée sur l'enseignement des règles de grammaire, la correction des fautes d'orthographe et l'application d'une structure de développement linéaire: planification, écriture et révision. Mais voilà... l'accent mis sur le résultat et sur la linéarité du développement n'améliore pas l'écriture.

Par rapport à l'aspect grammatical et orthographique, Hillocks (1987) nous rapporte que de nombreuses recherches ont démontré que l'enseignement de la mécanique de l'écriture, au collégial et à l'université, n'a pas d'impact ou a un impact limité sur la qualité du produit (1). Moffet (1968) a, pour sa part, décrié l'enseignement de l'écriture par l'utilisation de cahiers d'exercices car ceux-ci, d'après lui, nient la fonction de communication de l'écriture en la décontextualisant. Macrorie (voir Lindeman, 1982)) ajoute même que l'utilisation d'exercices hors contextes dépersonnalise le style de celui qui écrit et empêche de développer des stratégies de composition. Macrorie (voir Lindeman, 1982) et Elbow (1969) accusent les approches axées sur la mécanique d'amener les individus à écrire sans âme, des textes superficiels qui ne veulent rien dire à personne! En fait, une trop grande centration sur le produit valorise souvent une production qui peut être sans intérêt à tous les niveaux de l'apprentissage.

Au-delà de ce que nous apprennent les théoriciens et les chercheurs, il faut également réaliser que l'emphase placée, par les enseignants, sur la mécanique de l'écriture donne aux élèves l'impression que dans l'écriture ce qui compte, c'est le médium et non le message et ce faisant, la fonction de communiquer quelque chose de significatif à un lecteur apparaît reléguée au second rang. Il nous semble qu'il y a vraiment peu à gagner à placer toutes nos énergies et, disons-le, tous nos budgets à tenter uniquement de corriger le produit. Il faudrait retourner à la source du problème et s'intéresser davantage au développement de l'écriture, au processus qui a engendré le produit.

Concevoir le développement de l'écriture comme une structure linéaire nous apparaît comme une simplification qui dénature l'écriture. Par exemple, qui de nous, malgré une planification sommaire, écrit l'introduction avant le corps du sujet? Nous savons très bien que le fait d'écrire sur un sujet nous amène souvent à repenser notre plan initial et risque de modifier considérablement, sinon changer, notre façon d'introduire et même de conclure le sujet auprès lecteur. Le développement

(1) Il est prouvé que l'enseignement de la grammaire n'apporte aucune amélioration et a même parfois un effet négatif sur le produit. En comparaison, l'utilisation du "free-writing" comme activité préparatoire à l'écriture formelle donnent des résultats légèrement supérieurs alors que l'utilisation d'une grille d'auto-correction permet d'améliorer passablement le produit.

linéaire ne convient donc pas à la conception d'un texte. C'est d'ailleurs pourquoi Britton (1975) avait choisi d'aborder sa recherche sur l'écriture en passant par une conception dynamique du processus de l'écriture (écriture expressive, transactionnelle et poétique).

### 2.3.2.3 Les étapes du processus de l'écriture

Flower et Hayes (1981) ont décrit les processus cognitifs impliqués dans le processus de l'écriture. Ces auteurs affirment qu'on apprend tout au long du processus, car l'écrivain utilise ses objectifs pour générer ses idées, les consolider, les revoir; pour enfin regénérer de nouveaux objectifs plus complexes.

Leur théorie repose sur quatre éléments clés:

1. Le processus de l'écriture est restructuré continuellement par les choix et les décisions que fait l'écrivain. Chaque écrivain se doit d'orchestrer et de réorganiser les étapes du processus pendant qu'il compose. Les trois facteurs suivants influencent le processus: 1) la tâche assignée 2) la mémoire à long terme de l'écrivain 3) le processus de l'écriture lui-même. L'écrivain, en composant, dirige le processus et progresse. Chaque étape du processus est distincte et particulière à l'écrivain et celui-ci y revient à mesure qu'il compose.
2. Les étapes du processus sont dépendantes les unes des autres.
3. L'acte de composer est guidé par le choix d'un objectif général qui dépend, lui-même, de l'évolution des objectifs spécifiques.
4. Les écrivains créent leurs objectifs généraux et spécifiques selon la tâche d'écriture. Parfois l'écrivain change les objectifs ou en établit de nouveaux à partir de ce qu'il a appris durant la tâche, son savoir se développe à mesure que la tâche évolue. Le processus de l'écriture est par conséquent récursif car il est restructuré continuellement par les décisions et les choix que considère l'écrivain.

Le processus de l'écriture commence donc par des idées et non pas par des mots. Ce n'est pas le découpage mots, phrases et paragraphes, du plus petit au plus grand, qui caractérise le processus, mais l'émergence d'idées venant de l'auteur qui chemine à travers une démarche de

reformulation continuelle. C'est pendant le processus que l'écrivain développe sa pensée et son écriture.

Plusieurs théoriciens ont cherché à décrire les étapes du processus de composition de l'écriture afin d'en faciliter l'enseignement et l'appropriation. Le modèle élaboré par Maimon (1988) est particulièrement simple à comprendre et facile à utiliser. Il se compose des six étapes suivantes. **1. La pré-écriture**: Période durant laquelle l'écrivain réfléchit, recueille de l'information et laisse émerger de nouvelles idées. L'enseignant favorise pour ce faire des activités telles que la rêverie, le jeu de rôle, le dessin et la lecture. Des exercices heuristiques d'écriture comme le journal de bord, la carte d'exploration et le "free-writing" (1) sont également indiqués et servent, entre autres, à briser l'habitude de ne considérer que le premier jet. **2. Le brouillon**: Période où l'écrivain traduit ses pensées et ses idées en phrases et en paragraphes. L'activité s'adresse à un lecteur et a un but défini. **3. L'échange**: Situation qui amène l'écrivain à prendre du recul vis-à vis de ses écrits. L'élève lit ou fait lire son manuscrit à un ou plusieurs de ses pairs ou à l'enseignant afin d'obtenir du feed-back sous forme de commentaires et de questions. Cette étape est particulièrement profitable à l'écrivain. **4. La révision**: Période où l'écrivain développe et clarifie sa pensée, revoit l'information et réorganise son texte. A ce stade, certaines pratiques heuristiques peuvent permettre de générer de nouvelles idées. **5. L'édition:** Étape durant laquelle l'écrivain porte attention à la forme. C'est le moment de consulter son dictionnaire ainsi que les autres ressources disponibles. **6. La publication**: La publication de son texte est, pour l'écrivain, une démarche particulièrement gratifiante et intéressante. Cette publication peut se faire en différents lieux: un livre de classe, une lettre adressée ou un bulletin de collège.

#### 2.3.2.4 Réapprendre à écrire

Beaucoup d'auteurs ont affirmé que cette habileté langagière ne s'acquiert que par une pratique fréquente et diversifiée accompagnée d'un feed-back continuel de la part de l'enseignant et des pairs. L'écriture est un processus à expérimenter qui peut être réalisé et enrichi par le contact avec

(1) Le free-writing consiste à écrire, au minimum 5 à 10 minutes, tout ce qui nous vient à l'esprit, sans se préoccuper du fond ou de la forme. C'est une écriture pour soi.

les autres. D'après Moffet (1968), on apprend à écrire en manipulant fréquemment les symboles de l'écriture. La langue, comme les mathématiques, est constituée de symboles qui expliquent et expriment. Ce que l'élève doit apprendre, c'est comment fonctionne ce système et comment l'utiliser en relation avec les choses qui l'entourent. On n'écrit pas l'écriture, on écrit au sujet de quelque chose à quelqu'un. C'est pourquoi il est aberrant d'apprendre et d'utiliser l'écriture de façon mécanique et impersonnelle. Selon Cohen et Riel (1989), l'écriture à l'école, comme beaucoup d'autres apprentissages, est décontextualisée et présentée de façon fragmentée sans effort de mise en relation de ses fragments.

On suggère, donc, d'enseigner l'écriture à partir du processus, de pratiquer le processus fréquemment et pour différents types de tâches et que les dites tâches soient significatives pour l'élève.

### 2.3.3 La connaissance de soi

C'est au cours des années 60 qu'on a vu émerger un mouvement visant à transformer le système scolaire, les enseignants, les élèves et les contenus afin de mieux développer le potentiel humain et d'individualiser l'éducation.

Si en éducation, nous choisissons d'être centrés sur la personne et sur son développement, il est absurde de conserver des procédés d'apprentissage inhibants et de continuer à utiliser l'écriture presqu'exclusivement selon un mode impersonnel.

Maslow (1968) illustre bien, à travers une anecdote, ce fréquent dilemme entre la pensée et le geste. Il nous raconte à la fin de son livre "Vers une psychologie de l'être" qu'il avait connu une expérience paroxystique au cours de laquelle il avait écrit, comme à l'habitude, toutes ses pensées. Pourtant, alors qu'il devait faire une communication de style professionnel sur les expériences paroxystiques, il hésitait à utiliser cette expérience écrite de façon si personnelle. Ceci l'a amené à réfléchir sur le fait que dans ces réunions où le phénoménologique, l'existentiel et l'individuel ont leurs places, les psychologues essaient d'en parler dans un cadre intellectuel inhibant.

"En un mot, nous continuons d'utiliser les règles et procédés traditionnels de la science impersonnelle pour notre science de la personne." (p.248)

D'ailleurs les psycholinguistes ne s'appuient pas, pour vanter les mérites de l'écriture, sur l'exercice de rapporter de façon insipide les idées et les paroles d'autrui, mais bien sur les vertus d'une écriture plus personnelle.

L'écriture expressive constitue certainement la fonction la plus appropriée pour l'exploration et la connaissance de soi. Elle est, nous l'avons dit auparavant, le premier jet de l'auteur qui s'attarde à explorer ses idées dans le but de s'exprimer, de composer ou de créer. Comme le note Timbal-Duclaux (1986), elle est la phase créative du processus mais son premier rôle est, sans doute, de permettre à l'auteur de s'exprimer librement. Elle représente l'écriture du journal personnel, des lettres intimes, de la rétroaction, de l'autobiographie, du journal de bord et du brouillon. Britton et ses collègues (1975) la voient comme étant la forme d'écriture qui permet l'exploration et la découverte. Moffet (1982) ajoute même qu'écrire selon le mode expressif constitue la première et vraie raison d'écrire.

Paré (1984), dans son ouvrage sur le journal de bord, décrit l'écriture expressive comme un moyen de communiquer avec soi. Il explique que nous essayons toujours de rendre par des mots ce que nous percevons dans la réalité, ce que nous éprouvons en nous ainsi que les relations que nous avons développées avec les êtres, les choses et les événements. L'écriture expressive amène la réflexion et l'émergence de soi. "L'écriture permet d'aller au-delà des apparences, de rejoindre d'autres aspects de la réalité (p.15)". L'acte d'écrire est donc révélateur car il nous informe sur ce qui se passe en nous et autour de nous et, en permettant un retour sur la pensée, il devient supérieur à la seule pensée.

Ce type d'*écriture joue* un rôle important en éducation, car il est instrument d'émergence de soi. Il est, par conséquent, initiateur d'apprentissages importants dans une formation qui doit viser aussi, comme le mentionne Freire (1980), le développement de la pensée critique et la connaissance de soi.

# Chapitre 3

## "Le Writing Across the Curriculum "

Le chapitre précédent visait à démontrer que la pratique de l'écriture sert non seulement à développer la langue mais s'avère, également, utile pour l'apprentissage de la matière et pour la connaissance de soi.

Dans le chapitre trois, nous souhaitons présenter une approche curriculaire qui intègre harmonieusement les différentes possibilités de l'écriture: le "Writing Across the Curriculum" que nous avons traduit "Écriture Intégrée aux programmes". Dans un premier temps, nous présenterons les événements à l'origine de l'apparition du "WAC" ainsi que les recherches qui ont marqué son évolution, dans un deuxième temps nous expliquerons sur quels fondements théoriques repose le "WAC" et quels sont les principes d'enseignement et d'utilisation de l'écriture qui en découlent. Nous croyons personnellement que cette formule a beaucoup trop à offrir pour que nous continuons à l'ignorer plus longtemps.

## 3.1 Origine et évolution du "Writing Across the curriculum"

Voici la suite d'évènements ayant contribué à l'apparition du "Literacy Across the Curriculum" (1) et du "Writing Across the Curriculum" (2):

1. Au début des années soixante, un séminaire anglo-américain sur l'enseignement de l'anglais à Darmouth marque profondément les éducateurs américains. Les Américains qui considérent alors l'anglais comme une discipline distincte composée de structures rigoureuses à enseigner, se retrouvent confrontés aux éducateurs britanniques qui perçoivent la langue comme un processus dont la manipulation favorise, chez les élèves, la croissance intellectuelle, sociale et émotive.

(1) Cette approche traite le langage comme un indice de culture important et considère qu'une pleine participation de l'individu à la société moderne n'est possible que par une formation qui lui permet de développer ses capacités de lire et d'écrire.
(2) Approche curriculaire axée sur l'utilisation de l'écriture.

2. James Moffet, un Américain influencé par la conférence de Darmouth, publie deux ouvrages importants où l'écriture est vue comme un mode de croissance intellectuelle et personnelle: "Teaching the Universe of Discourse"(1968) et "Student-Centered Language Arts Curriculum"(?). Moffet propose aux éducateurs une approche qui s'inspire du mouvement britannique.
3. La publication en 1975 d'une recherche menée de 1966 à 1971 par un groupe de chercheurs de l'Université de Londres. Ces chercheurs postulent que l'utilisation de la langue émane d'un besoin expressif et que cette fonction de l'écriture est primordiale dans l'apprentissage. Les résultats de leur enquête font ressortir certaines faiblesses au niveau de l'enseignement de la langue.
4. La publication de la recherche d'Emig en 1971 "The composing processes of the twelfth graders" provoque un changement de cap chez les chercheurs américains qui s'intéressent dorénavant davantage au processus de l'écriture.

Ces évènements ont eu des conséquences importantes en Angleterre et aux États-Unis (et en Australie). Ils ont été à l'origine de nombreuses recherches et rapports entraînant des changements au niveau de la perception des rôles du langage.

En Angleterre, une Commission Royale d'enquête, portant sur l'enseignement de l'anglais, est nommée suite à la publication des travaux de Britton. Cette commission publie, à son tour, le rapport Bullock intitulé "A Language for Life" et officialise le "LAC" (Literacy Across the Curriculum). Un programme national d'incitation à l'amélioration de l'écriture est également mis sur pied: le "National Writing Project" (Shafer, 1981).

Aux États-Unis, en 1977, on voit naître au Beaver College , grâce à l'initiative du Dr. Elaine Maimon, un premier programme de Literacy Across the Curriculum.

Pour vérifier la pertinence d'implanter le "LAC" ou le "WAC", plusieurs recherches sont commandées. Celles qu'Applebee a réalisées sont particulièrement intéressantes. Une première, effectuée en 1980, porte sur l'utilisation de l'écriture en classe. Les résultats obtenus sont les suivants: 1. Du temps en classe, 44% est passé à écrire. 2. En général, le temps est occupé par la prise de notes et par la rédaction de rapports. 3. Seulement

3% du temps d'écriture est consacré à la rédaction de texte d'une longueur d'au moins un paragraphe (3 lignes et plus). 4. Le temps alloué, par les enseignants, pour la préparation d'un écrit en classe est très court (3 minutes). 5. Les enseignants demandent souvent aux élèves, des réponses manuscrites très courtes. 6. Les enseignants demandent rarement aux élèves d'écrire de façon élaborée; par conséquent, les élèves n'apprennent pas à concevoir une planification complexe et à transformer et reviser leurs données. 7. En général, les enseignants demandent aux élèves de présenter des informations transmises, au préalable, par eux-mêmes.

Une deuxième recherche d'Applebee (1984 b, 1986) revient sur l'utilisation de l'écriture en classe. On espère observer des changements suite à l'intégration du "LAC" et du "WAC" dans de nombreuses écoles. Les données recueillies auprès d'élèves de niveaux 4, 8 et 11 sont décourageantes:

1. C'est encore surtout en classe d'anglais qu'on s'intéresse à l'écriture.
2. L'écriture élaborée impliquant au minimum un paragraphe est rare (seulement 12% en classe d'anglais).
3. La plupart des travaux longs ne dépassent pas une page.
4. La plupart des écrits sont de nature transactionnelle et se limitent à de la synthèse et à de l'analyse simple.
5. En général, les élèves éprouvent de la difficulté à réaliser un écrit analytique bien qu'ils connaissent les éléments nécessaires à ce type d'écrit.
6. Les élèves ont de la difficulté à étayer leur point de vue lorsqu'il font un texte de nature persuasive.
7. Le processus est enseigné de façon inappropriée. On le présente de façon linéaire et on le segmentarise.
8. Dans la plupart des cas, les élèves reçoivent du feed-back sur leurs travaux au moment où ils recoivent leur note.
9. L'attitude des élèves vis-à-vis de l'écriture se dégrade de la quatrième à la onzième année.

La publication du rapport "Nation At Risk" aux États-Unis suggère une réforme en profondeur du système d'éducation et pour ce faire, propose comme objectif: de développer davantage les habiletés intellectuelles complexes telles que la capacité de raisonnement et la pensée abstraite. Les recherches en éducation (Langer et Applebee, 1985; Applebee, 1988) prouvant que l'écriture est un moyen de parrainer le

développement de ces habiletés, plusieurs établissements feront de la langue, en général, et de l'écriture, en particulier, l'objet central de leur curriculum.

Le mouvement touchera l'Ontario dans les années 70. Morin et Gagnon (1987) nous rapportent que dès 1978 le ministère de l'Éducation ontarien reconnaît le "LAC" dans une directive officielle et publie un document pédagogique intitulé "Language Across the Curriculum".

Au Québec, c'est au début des années 80 que le "LAC" (Literacy Across the Curriculum) prend naissance. L'initiative en revient au collège de Dawson. L'action du "LAC" dans cette institution, vise essentiellement les enseignants dans leur pratique et offre des ateliers de formation, de la documentation, un bulletin publié régulièrement et de l'aide technique. Jusqu'à ce jour, le mouvement n'a pas touché le milieu francophone.

## 3.2 Le "Writing Across the Curriculum"

Sur quelles bases théoriques repose ce mouvement? Les tenants du "LAC" et du "WAC" s'appuient, principalement, sur les théories du langage et de l'apprentissage de Vygotsky, Piaget, Bruner et Britton et sur les recherches actuelles concernant le processus de l'écriture. Ils affirment (Applebee,1984 b ; Langer et Applebee, 1987) que l'écriture permet de développer la pensée (thinking) car:

1. La permanence de l'écriture permet à son auteur de revenir sur sa pensée et de la reviser;
2. L'écriture se doit d'être explicite pour être comprise;
3. L'écriture offre la possibilité de réorganiser sa pensée lorsque de nouvelles réflexions ou de nouvelles expériences se présentent;
4. La nature active de l'écriture favorise l'exploration des idées;
5. L'écriture permet l'intégration d'un nouveau savoir à un savoir ou une expérience déjà acquis.

Le "WAC" voit l'écriture comme étant capable de faire triple emploi: 1. favoriser l'exploration de soi grâce au pouvoir heuristique de l'écriture expressive 2. développer les habiletés à composer grâce à l'utilisation du processus de l'écriture et 3. améliorer la connaissance de la matière grâce à une exploitation plus fréquente de cet outil d'apprentissage.

Soulignons que la force du "WAC" repose essentiellement sur son discours concernant l'utilisation de l'écriture pour apprendre la matière. C'est grâce à cette idée qu'on a réussi à populariser l'utilisation de l'écriture à tous les niveaux et dans toutes les disciplines. Les théoriciens du "WAC" pensent que l'apprentissage consiste à s'approprier l'information acquise à travers l'expérience et à incorporer cette information à celle qu'on possède déjà. Le véhicule par lequel on s'approprie et on reconstruit nos connaissances est le langage expressif. Il est une forme de langage naturel, spontané, de tous les jours par lequel s'enregistrent et s'échangent les informations. L'écriture expressive est vue comme la forme de langage favorisant le plus l'apprentissage, car elle offre à l'apprenant l'occasion d'examiner et de manipuler davantage les différentes facettes d'un nouveau savoir et de lier ce nouveau savoir au "déjà connu".

Le problème en éducation, c'est que beaucoup d'enseignants ne connaissent pas ou ne comprennent pas le genre d'apprentissage que l'écriture favorise et ne savent pas comment planifier des activités d'écriture significatives.

On croit que la piètre performance des élèves au niveau de l'utilisation de l'écriture dépend de la façon dont on enseigne et utilise actuellement la langue écrite en classe (Reynolds,1983; Langer et Applebee, 1987). Voici les principaux reproches formulés: 1. On n'enseigne pas le processus de l'écriture ou on l'enseigne comme s'il s'agissait une démarche linéaire. 2. On met plus d'emphase sur le résultat que sur le processus de l'écriture. 3. On utilise trop rarement l'écriture expressive. 4. On utilise trop fréquemment l'écriture mécanique. 5. L'utilisation de l'écriture transactionelle est limitée. 6. On ne diversifie pas suffisamment les types de lecteurs auxquels les élèves s'adressent pour écrire. 7. On n'écrit pas assez fréquemment. 8. On utilise peu l'écriture à l'extérieur des classes de lettres et de sciences humaines.

Suite à ces constats et à partir de nombreuses recherches et expériences vécues, on a proposé un ensemble de pratiques visant à améliorer l'utilisation de l'écriture dorénavant perçue comme un outil pédagogique de grande valeur. Voici les différentes suggestions présentées aux enseignants des collèges et des universités britanniques et américaines:

### 3.2.1 Écrire davantage

Stendhal disait: "Écrire deux heures par jour, génie ou non" (Didier, 1976). En fait, plus les élèves seront exposés à l'écriture, plus ils auront à la manipuler et plus ils l'apprendront. Pourtant il faut éviter d'être simpliste et croire qu'il suffit d'une plus grande utilisation mécanique de l'écriture pour que l'élève apprenne à se servir de l'écriture de façon significative.

En fait, pour obtenir des résultats tangibles au niveau de la connaissance de soi, de la langue et de la matière, il faut multiplier pour l'élève les occasions d'écrire dans ses mots, ce qui réflète sa pensée et l'amener à expérimenter fréquemment le processus de l'écriture. Il est préférable, dans ce sens, de limiter la longueur des tâches écrites plutôt que le nombre.

### 3.2.2 Écrire de façon diversifiée

Il est important d'écrire souvent, mais le genre d'écriture demandée est aussi important que le fait d'écrire. Les recherches de Britton (1975) et d'Applebee (1981, 1984 b) nous apprennent que l'écriture expressive est la fonction la moins utilisée en classe. Pourtant l'écriture expressive constitue la première et la plus importante des fonctions de l'écriture. Elle est le premier jet de l'écrivain s'attardant à explorer ses idées dans le but de s'exprimer, de composer ou d'explorer des concepts. De nombreux chercheurs affirment que cette faille au niveau de l'utilisation de l'écriture explique, en partie, les problèmes vécus au niveau de la langue et de l'apprentissage de la matière. Il est donc nécessaire de promouvoir, non pas une utilisation exclusive de l'écriture expressive (Ménard,1989 a), mais une utilisation beaucoup plus fréquente de cette dernière pour retrouver un certain équilibre au niveau de l'utilisation des fonctions.

De même, les chercheurs s'interrogent sur la pertinence d'utiliser de façon massive l'écriture mécanique et suggèrent de la remplacer par de l'écriture transactionnelle qui oblige les élèves à réfléchir et à traiter eux-mêmes l'information. On suggère d'augmenter graduellement l'indice de difficulté des tâches demandées.

### 3.2.3 Écrire dans toutes les disciplines

Parce que le langage est partie intégrante de tous les contenus, il est l'affaire de tous. Tous les enseignantsont avantage à utiliser l'écriture en classe. L approche du "WAC" démontre que l'écriture peut contribuer à différents types d'apprentissage et que son utilisation peut s'adapter aux possibilités et aux besoins de la discipine et de l'enseignant. Ce dernier, pour planifier ses activités d'écriture en classe, se rappellera que l'écriture peut servir à la connaissance de soi, à apprentissage de la discipline et au développement des habiletés langagières. L'écriture expressive favorisera particulièrement la découverte de soi L'écriture disciplinaire, qui sera expressive, transactionnelle ou poétique servira trois grands types d'objectifs d'apprentissage chez l'élève (Langer et Applebee, 1987): 1. Acquérir un nouveau savoir pour se péparer à une activité. 2. Revoir ou consolider ce qu'il sait déjà ou ce qu'il vient d'apprendre. 3. Explorer, reformuler et élaborer de nouvelles idées, de nouvelles expériences. L'écriture pourra également offrir aux élèves, grâce à des tâches plus élaborées et mieux encadrées, l'opportunité d'apprivoiser les différentes étapes du processus de composition de l'écriture.

Le journal de bord constitue la formule d'écriture la plus souvent suggérée dans les disciplines qui, à pmie abord, semblent peu se prêter à l'utilisation de l'écriture. À mi-chemi entre le journal intime et la cahier de notes, il peut, selon les besoins, tre axé sur des objectifs de nature cognitive, affective et/ou métacognitive. Il existe des exemples d'utilisation du journal de bord à tous le niveaux edans toutes les disciplines (Fulwiler 1978, 1980, 1982 a, 1987 a, 1987 b; Haze, 1981; Gutstein, 1983; Harris, 1981; Herrigton, 1981; King, 198; Ménard,1989 a; O'Dell, 1980; Yates, 1987)

Les enseignants de toutes les dsciplines peuvent donc contribuer à une utilisation plus fréquente et diversifiée de l'écriture pour améliorer la connaissance de soi, de la matière et d l'écriture.

### 3.2.4 Enseigner et supportr le processus de l'écriture

D'après Fassler-Walvoord et Snith-Hoke (1982), les recherches sur le processus mettent en lumière les interrelations entre le processus de la pensée, de l'apprentissage et de l'écture et permettent de conclure que

l'amélioration des habiletés d'écriture dépend de l'acquisition de comportements qui doivent être intégrés et renforcés à travers diverses expériences d'apprentissage du processus d'écriture. Autrement dit, le processus s'apprend par une accumulation d'expériences dirigées.

Le rôle de l'enseignant consiste d'une part, à enseigner le processus et d'autre part, à offrir un support pédagogique adéquat durant le processus. Ce support implique que l'enseignant: **1.** explique la tâche oralement et par écrit **2.** présente des modèles d'écriture aux élèves pour les guider **3.** fait commencer le travail en classe, à l'occasion, afin que les élèves puissent poser des questions sur le travail à effectuer **4.** partage le travail d'écriture en plusieurs étapes à compléter une à la fois en encourageant un retour sur les étapes antérieures à la lumière de l'étape en cours (ne pas oublier que le processus est récursif) **5.** propose aux élèves des activités d'écriture telles que le brainstorming, le journal de bord, le "free-writing" afin de faire émerger les idées et clarifier la pensée. **6.** demande plusieurs brouillons et voit à ce que l'élève reçoive du "feed-back" formatif **7.** prévoit un temps de consultation pour chaque élève **8.** utilise les pairs pour donner du feed-back sur les travaux d'écriture et **9.** prévoit la publication des meilleurs travaux.

### 3.2.5 Développer le sens du lecteur ( l'auditoire)

Les recherches prouvent que les écrivains qui réussissent le mieux sont ceux qui tiennent compte du type de lecteurs auxquels ils s'adressent lorsqu'ils écrivent. De même, les élèves devraient intégrer la notion d'auditoire afin de clarifier leur pensée, varier leur niveau d'écriture et développer leurs habilités langagières (Emig, 1982; Cohen et Riel, 1989).

En général, les élèves s'adressent à leurs enseignants lorsqu'ils écrivent. Ils sont conscients du fait que l'enseignant en connaît plus sur le sujet qu'eux-mêmes. C'est ainsi que, présumant que l'enseignant comprend de quoi il s'agit, ils omettent: des détails, des descriptions et des explications. L'enseignant est, par conséquent, souvent obligé de deviner ce que l'élève veut dire. Selon Martin (1976), dans le langage oral, l'individu développe forcément le sens de l'auditoire alors que pour l'écrit, il se doit d'être appris. Malheureusement, l'utilisation massive de l'écriture impersonnelle, à l'école, ne permet pas de réaliser cet apprentissage.

Nous savons à quel point les adolescents s'influencent mutuellement. On conseille de faire en sorte que les élèves s'adressent souvent aux autres et à la classe et qu'ils se donnent mutuellement du "feed-back" sur leur écriture. D'autres types de lecteurs sont également à proposer. Par exemple, s'adresser à un enfant plus jeune demande d'être très explicite et de développer clairement sa pensée, s'adresser à un certain public donne la notion d'un auditoire vaste et anonyme, entreprendre un dialogue avec l'enseignant ou avec soi-même est un moyen d'amener l'élève à écrire de façon plus personnelle. Moffet (1968) suggère d'amener l'élève à s'adresser, d'abord, à un petit auditoire connu avant d'aborder la notion des auditoires lointains et inconnus.

### 3.2.6 Évaluer d'abord de façon formative

Selon Langer et Applebee (1987), sans de nouveaux modèles d'évaluation des apprentissages, les enseignants risquent de continuer à se fier aux anciennes méthodes de vérification d'un savoir pour évaluer les apprentissages. Le "WAC" propose de voir l'élève comme un participant actif qui doit être habilité à interpréter et à s'approprier un savoir. L'enseignant valorise alors davantage le "savoir comment " que le "savoir". En conséquence, la capacité de discuter et d'analyser un contenu clairement et avec conviction prend le pas sur la récitation du contenu.

Quant à l'évaluation comme telle des travaux d'écriture, l'enseignant devra revoir ses habitudes actuelles. Il se demandera d'abord quels sont les objectifs visés? Si c'est la connaissance de soi, l'intégration d'un contenu ou l'acquisition d'une habileté intellectuelle, il s'attardera de façon prioritaire au fond. Si l'apprentissage du processus de composition est jugé important pour réaliser la tâche, alors il s'engagera au niveau du fond et de la forme. L'enseignant devra alors penser à offrir une évaluation formative avant de poser un jugement définitif sur la production écrite de l'élève (trop souvent l'élève reçoit les commentaires avec la note).

En résumé, on propose à l'enseignant qui veut faire écrire ses élèves de considérer les éléments suivants (1) :

(1) Je ne discuterai pas de l'écriture poétique, ce type d'écriture étant, en soi, une spécialité.

L'écriture expressive

1. Utiliser plus souvent l'écriture expressive en classe et à l'extérieur de la classe (Ménard 1989 b). Faire écrire, par exemple, un journal personnel, un journal de bord, une autobiographie ou des rétroactions. Ces écrits multiplient les occasions d'écriture sans toujours alourdir le fardeau de la tâche (par exemple, faire écrire les élèves à la fin du cours pour résumer une notion et demander au début de l'exposé suivant, à quelques-uns d'entre eux, de lire leur résumé).

L'écriture transactionnelle

2. Limiter la longueur des tâches écrites ( il y a une marge entre 2 lignes et 5 pages).
3. Commenter le fond et l'organisation du contenu plutôt que la forme au cours du processus d'écriture (si on s'attarde d'abord à corriger la forme, l'élève n'accordera de l'attention qu'à ces commentaires).
4. Utiliser les pairs pour évaluer les premiers brouillons. De toute façon, les recherches rapportées par Mac Allister (1982) nous apprennent qu'une évaluation formative faite par les autres élèves est auss. efficace qu'une évaluation présentée par l'enseignant.
5. N'attribuer une note qu'à la fin du processus.
6. Limiter les annotations à trois. Les recherches prouvent (Mac Allister, 1982) que de trop nombreux commentaires ont un effet nul et même parfois négatif sur la qualité de la prochaine production écrite.

# Chapitre 4

# La méthodologie

Au chapitre 4, nous donnerons d'abord un aperçu général de la méthodologie employée pour réaliser cette recherche, puis nous détaillerons les deux approches que nous avons choisies pour recueillir les données: le questionnaire à choix multiples et l'observation en classe.

## 4.1 Aperçu général

Cette recherche est descriptive. Elle comporte deux volets: un premier repose sur l'utilisation d'un questionnaire tandis que le second résulte de l'observation directe. Le questionnaire s'adresse aux enseignants de six cégeps francophones et fait décrire les demandes d'écriture en classe et à l'extérieur de la classe. L'observation directe, elle, implique des enseignants de trois de ces collèges et vise à détailler les pratiques d'écriture des élèves en salle de classe. Ces deux approches se veulent complémentaires et cherchent à répondre aux objectifs de recherche suivants:

1. Décrire les **utilités que les enseignants reconnaissent** à l'utilisation de l'écriture en classe et à l'extérieur de la classe.
   a) dans l'ensemble des collèges
   b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

2. Évaluer la **quantité** moyenne **d'écriture réalisée en classe** (nombre de pages par élève pour un cours de trois périodes) et préciser la quantité d'écriture demandée par l'enseignant et celle "initiée" par les élèves.
   a) dans l'ensemble des collèges
   b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

3. Vérifier quelles **proportions des écrits en classe** sont effectués **selon chacune des catégories suivantes**: écriture expressive, écriture transactionnelle, écriture poétique ou écriture mécanique et préciser quelles sont les catégories d'écriture demandées par l'enseignant et celles "initiées" par l'élève.

a) dans l'ensemble des collèges
b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

4. Mesurer, dans l'ensemble des collèges, la proportion **d'écriture en classe**, ceci par rapport à l'ensemble demandé par l'enseignant, **dépassant un paragraphe de longueur** (quatre lignes et plus) et n'étant pas de l'écriture mécanique.

5. **Décrire les écritures** que font les élèves, **à l'extérieur de la classe**, au cours d'une session.
   - en terme de quantité
   - en terme de catégorie d'écriture
   a) dans l'ensemble des collèges
   b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

6. Identifier les **types de lecteurs** auxquels les enseignants demandent aux **élèves de s'adresser.**
   - en classe
   - à l'extérieur de la classe
   a) dans l'ensemble des collèges
   b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

7. Identifier le **support pédagogique** que les enseignants offrent à leurs élèves pour la réalisation de leurs travaux d'écriture.
   a) dans l'ensemble des collèges
   b) dans chacune des disciplines choisies pour la recherche.

Les données qui répondent à ces objectifs sont présentées , au chapitre 5, sous forme de tableaux de fréquence. Puis, elles sont analysées et commentées en fonction du triple rôle que peut jouer l'écriture: le développement des habiletés d'écriture, l'apprentissage de la matière et la connaissance de soi. Cette recherche, nous le répétons, n'abordera pas les problèmes d'apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe.

## 4.2 Définir une typologie des catégories et des lecteurs

### 4.2.1 Typologie des catégories

Nous avions besoin, pour classer et analyser les données concernant l'écriture, de définir notre typologie de l'écriture. Pour ce faire, nous avons adopté la catégorisation proposée par Britton (1975): écriture expressive, écriture transactionnelle, écriture poétique. C'est, sans doute, celle qui est la plus utilisée dans la littérature sur le sujet. Néanmoins, il nous semblait, à l'instar d'Applebee (1981), que cette classification ne tenait pas compte d'une catégorie d'écriture qui demande peu ou pas de composition et d'organisation du contenu et qui se rencontre fréquemment en classe: l'écriture mécanique. Nous avons donc décidé d'ajouter cette catégorie à notre typologie. Dans la présente recherche, nous considérons comme de l'écriture, toute activité impliquant l'utilisation du langage écrit, ce qui inclut l'emploi des chiffres. Voici comment nous avons défini nos quatre catégories d'écriture:

1. L'écriture **expressive** est toute écriture personnelle et informelle, utilisée pour réfléchir, explorer ou s'exprimer. Cette écriture se retrouve, par exemple, dans le journal de bord, le journal personnel ou le brouillon exploratoire.

2. L'écriture **transactionnelle** est utilisée pour communiquer avec les autres dans le but, par exemple, de persuader ou de transmettre des informations. Elle tient compte des règles de grammaire et d'orthographe. Faire un rapport ou un résumé formel, répondre à des questions ouvertes ou réaliser un travail de session sont des exemples d'écriture transactionnelle.

3. L'écriture **poétique** est imaginative et non conventionnelle. Elle est à l'origine, par exemple, des écrits fictifs, de la poésie ou du théâtre.

4. Copier, prendre des notes mot à mot ou remplir des trous constituent de l'écriture **mécanique** et celle-ci fera partie d'une autre catégorie. Cette écriture ne demande pas de composition (ou un strict minimum) et n'oblige pas à une organisation cohérente du contenu.

### 4.2.2 Typologie des types de lecteurs

Parce que nous avons jugé important d'aborder la notion de lecteur dans notre recherche, il nous fallait définir également une typologie des lecteurs. Nous inspirant encore des travaux de Britton (1975) et d'Applebee (1981), nous avons opté pour les catégories et les définitions suivantes:

1. **A soi-même**: Écrire pour soi-même, c'est écrire dans ses mots, à partir de son propre point de vue. Même si un lecteur extérieur peut éventuellement avoir accès à ce texte, l'auteur ne tient pas compte dans son écriture "pour soi-même" de l'intelligibilité du texte pour ce lecteur.

2. **A l'enseignant pour dialoguer**: L'élève écrit à l'enseignant dans le but de communiquer, d'échanger avec lui. Il s'attend à une réponse, un "feed-back" de la part de l'enseignant.

3. **A l'enseignant pour évaluer**: L'élève écrit à l'enseignant afin de démontrer qu'il maîtrise un contenu ou un apprentissage. Il s'attend à une évaluation formelle de la part de l'enseignant.

4. **Aux pairs**: L'élève s'adresse en priorité à ses pairs et attend un "feed-back", une réponse de leur part. L'enseignant peut être perçu comme faisant partie des pairs.

5. **Au grand public**: L'élève peut s'adresser au public en général ou à un public particulier.

6. **Type non-déterminé**: L'élève ne s'adresse à aucun type de lecteur en particulier.

## 4.3 Le questionnaire

### 4.3.1 Les sujets

Afin de nous assurer de la représentativité de notre population, nous avons choisi d'envoyer le questionnaire à tous les enseignants de douze disciplines différentes et ce, dans six cégeps québécois. Ce qui représente environ 824 répondants possibles.

Pour le choix des disciplines, nous avons pensé retenir celles qui s'offrent dans la plupart des cégeps et qui utilisent, de toute évidence, l'écriture à des fins différentes. Ces disciplines se situent pour une part, dans le secteur général et pour l'autre part, dans le secteur professionnel . Le questionnaire a été envoyé à des enseignants dispensant les **cours de français, philosophie, psychologie, sociologie-économie-politique, éducation physique, biologie, physique et mathématiques au secteur général et** à des enseignants faisant partie de **quatre techniques**: **techniques physiques** (électrotechnique, génie civil, génie mécanique), **techniques humaines** (travail social, tech. de garderie, tech. d'éducation spécialisée, tech. aux. de la justice),**techniques biologiques** (soins infirmiers) et **techniques de l'administration.**

Pour le choix des cégeps, nous avons retenu deux variables: la taille du cégep et la proximité de la zone urbaine. La taille du cégep (petit, moyen, grand) peut, croyons-nous, jouer un rôle au niveau de l'encadrement des élèves et de la mise en place de correctifs. La proximité de la ville peut, elle, sous l'effet des pressions sociales ou des ressources disponibles faire varier les politiques du collège vis-à-vis de l'écriture. Un échantillon des six cégeps, choisis au hasard, devait donc être constitué à partir de ces deux variables: les petits, moyens et gros cégeps distribués selon leur appartenance à une région urbaine ou rurale. Malheureusement, à cause de la difficulté à maintenir les contacts nécessaires avec toutes les personnes ressources dans les différents collèges, nous avons délibérement choisi les six collèges de tailles et de régions différentes en tenant compte de leur accessibilité pour la responsable de la recherche. L'introduction de ce biais dans le choix des collèges nous a forcée à abandonner l'idée de comparer les collèges entre eux. Par la suite, il nous est apparu, de toute façon, inutile et même peu souhaitable de faire des comparaisons inter-collèges.

Des enseignants sollicités, 340 auront retourné un questionnaire complété. Ce qui signifie que le taux de participation a été dans son ensemble de 41,3%. Des 340 répondants, 5 ont omis d'identifier leur discipline d'enseignement. Ce qui a pour conséquence que nous avons 335 répondants appartenant à 12 disciplines, mais que le décompte est de 340 pour l'ensemble des répondants.

Le taux de participation des collèges a varié considérablement. En effet, nous avons relevé pour trois des collèges un taux de participation

élevé (55,8%, 61%, 70,6%) tandis que pour les trois autres, le taux a été faible (21,7%, 25%, 30%). Aucune raison en relation avec la taille, la localisation des collèges ou l'effort déployé par les organisateurs ne semblent justifier pareils écarts.

Le taux de participation des enseignants de chacune des 12 disciplines a aussi été très variable (tableau 1 et 2). Les enseignants de mathématiques et de philosophie ainsi que ceux de trois des quatre techniques ont répondu dans une proportion moindre que la moyenne générale. Nous savons que, dans certains collèges, une décision départementale a influencé positivement ou négativement la participation des enseignants. Autrement, nous pensons que c'est l'intérêt suscité par la question qui a poussé les enseignants à répondre.

### 4.3.2 Élaboration du questionnaire

La revue de la littérature nous a permis d'examiner plusieurs types de questionnaires, mais aucun ne correspondait exactement à nos besoins. Nous nous sommes tout de même inspirée d'un questionnaire utilisé pour une recherche américaine effectuée au secondaire et dirigée par Applebee (1980). La différence de niveau entre le secondaire et le collégial et le fait que la recherche s'adressait à des enseignants d'une autre culture nous ont obligée à construire notre propre questionnaire. Nous avons opté pour un questionnaire à choix multiples afin de faciliter le traitement des données.

Pour le réaliser, nous avons d'abord entrepris une série d'entrevues semi-dirigées (questionnaire d'entrevue en Appendice C) auprès des coordonnateurs de département de 11 des 12 disciplines choisies. Ces entrevues nous ont permis de préciser les questions de la recherche et de répertorier les données nécessaires à la rédaction du questionnaire concernant le pourquoi et le comment l'enseignant demande et supervise l'écriture en classe et à l'extérieur de la classe. Cette première version du questionnaire a été soumise pour fin de validation de contenu à trois experts: un docimologue, une personne ressource dans le "LAC" et un consultant en recherche. Ensuite, un questionnaire corrigé a été présenté à huit enseignants de disciplines différentes afin de nous assurer de la clarté et de la pertinence des questions. Le questionnaire (version finale en Appendice A) a finalement été revu en tenant compte des commentaires et

## Tableau 1

Nombre d'enseignants sollicités et nombre de répondants

| | philo. | français | psycho | é-s-p.* | maths. | phys. | biol. | éd.phys. | t.inf. | t.adm. | t.hum. | t.phys. | tous les répondants |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nbre d'enseignants sollicités | 82 | 97 | 44 | 54 | 91 | 37 | 39 | 66 | 127 | 72 | 49 | 66 | 824 |
| Nbre de répondants | 31 | 42 | 19 | 30 | 29 | 21 | 21 | 28 | 41 | 28 | 26 | 19 | 340 |
| % de répondants | 37,8% | 43,3% | 43,2% | 55,5% | 31,9% | 56,8% | 53,8% | 42,4% | 32,3% | 38,9% | 53,1% | 28,8% | 41,3% |

*économie, sociologie et politique

## Tableau 2

Répartition (en %) des répondants par discipline et par collège

| | philo. | français | psycho | é-s-p.* | maths. | phys. | biol. | éd.phys. | t.inf. | t.adm. | t.hum. | t.phys. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Collège 1 | 6,5 | 11,9 | 0 | 6,7 | 7,1 | 14,3 | 4,8 | 14,3 | 14,6 | 3,6 | 15,4 | 26,3 |
| Collège 2 | 32,3 | 38,1 | 57,9 | 46,7 | 39,3 | 52,4 | 38,1 | 39,3 | 34,1 | 32,1 | 15,4 | absent |
| Collège 3 | 22,6 | 7,1 | 21,1 | 20 | 17,9 | 14,3 | 23,8 | 10,7 | 12,2 | 25 | absent | 31,6 |
| Collège 4 | 9,7 | 11,9 | 10,5 | 6,7 | 14,3 | 4,8 | 14,3 | 10,7 | 12,2 | 17,9 | 34,6 | 5,3 |
| Collège 5 | 22,6 | 11,9 | 5,3 | 16,7 | 21,4 | 4,8 | 19 | 17,9 | 22 | 3,6 | 34,6 | 21,1 |
| Collège 6 | 6,5 | 19 | 5,3 | 3,3 | aucun | 9,5 | aucun | 7,1 | 4,9 | 17,9 | absent | 15,8 |

des réponses de ces enseignants. La grille d'évaluation suggérée par Goode et Hatt (1952) nous a particulièrement été utile pour réaliser cette étape.

Le questionnaire vise à recueillir des informations pour six des sept objectifs de la recherche.

### 4.3.3 Distribution du questionnaire

Les conseillers pédagogiques des six collèges participants, contactés à l'automne 89, ont accepté de nous aider en se chargeant de faire accepter le projet à leur collège et en vueillant, le moment venu, à la distribution des questionnaires (ce qui leur a demandé beaucoup de temps).

Une lettre (Appendice A), accompagnant le questionnaire, présentait aux enseignants: le sujet de la recherche, les buts poursuivis, le questionnaire utilisé pour recueillir les données et comment y répondre. Nous assurions finalement de la confidentialité de la démarche.

Les enseignants ont été invités à répondre au questionnaire entre la troisième et la septième semaine de la session hiver 90. Nous avons relancé les enseignants dans les collèges (trois des six collèges) dont le taux de réponses se situait en dessous de 30 % (Tuckman, 1976).

### 4.3.4 Analyse des données

Les résultats du questionnaire sont présentés pour chacune des 12 disciplines et pour l'ensemble des collèges. A l'occasion , nous avons trouvé inutile d'entrer dans le détail des disciplines et avons choisi de donner uniquement les résultats pour l'ensemble des répondants. Tous les résultats qui sont présentés au chapitre 5 sont statistiquement significatifs (P= 0.05 ou moins) sauf ceux des tableaux 7 et 9 pour l'écriture expressive et poétique.

Pour répondre aux objectifs 3 et 5 de la recherche, plutôt que d'interroger les enseignants sur la fréquence de la demande d'écriture expressive, transactionnelle et poétique, ce qui aurait exigé d'eux l'assimilation des définitions propres à chaque catégorie d'écriture; nous avons pensé présenter, à l'intérieur du questionnaire, tout un éventail de

tâches d'écriture réputées (par eux) comme faisant partis des demandes des 12 disciplines concernées. C'est au moment du traitement des données que nous avons effectué les regroupements nécessaires. Fidèle aux regroupements proposés par Britton et Applebee, nous avons réuni les numéros suivants: no.1 à 6 pour l'écriture mécanique en classe et no. 7 à 12 pour l'écriture mécanique à l'extérieur de la classe; no. 32 à 38, 41 à 50, pour l'écriture transactionnelle en classe et 51 à 56, 59 à 68 pour l'écriture transactionnelle hors de la classe; no.39 et 57 pour l'écriture expressive en classe et à l'extérieur de la classe; no.40 et 58 pour l'écriture poétique en classe et hors de la classe. Puis, pour déterminer la fréquence moyenne de la demande d'écriture des répondants pour chacune des catégories d'écriture, nous avons remplacé les plages de fréquence proposées aux répondants, par leur moyenne; ce qui signifie que "jamais" est devenu 0, 1 à 2 fois par session: 1,5, 3 à 6 fois par session: 4,5, 7 à 10 fois par session: 8,5 et plus de 11 fois par session: 13. Par la suite, nous avons fait la somme des moyennes de chacun des répondants.

Pour déterminer le nombre moyen de pages d'écriture demandées par chaque enseignant au cours de la session (objectif 2), nous avons procédé comme pour la détermination de la fréquence moyenne de la demande d'écriture par les répondants. Nous avons substitué les plages de fréquence des écritures de longueurs différentes (no.69 à 74) par leur moyenne (jamais: 0; 1 à 2 fois par session: 1,5; 3 à 6 fois par session: 4,5; 7 à 10 fois par session; 8,5 et plus de 11 fois par session: 13) puis nous avons additionné les résultats de chaque répondant.

## 4.4 L'observation directe

### 4.4.1 Les sujets

Pendant qu'a circulé le questionnaire, s'est effectuée l'observation directe en classe. Elle a eu lieu dans trois des six collèges répondant au questionnaire. Pour constituer l'échantillon, nous avons retenu deux collèges de zone urbaine et un de zone rurale.

Les conseillers pédagogiques, les directeurs des services pédagogiques et des représentants des disciplines concernées ont été rencontrés et informés du comment et du pourquoi de l'observation dans

deux des collèges. Dans le troisième, le conseiller pédagogique a assumé seul la démarche.

L'observation a été faite par la responsable de la recheche à Montréal. Des assistants, que nous avons formés, ont effectué l'observation dans les deux autres collèges. A cet effet, nous avons préparé plusieurs documents servant de guide aux observateurs ainsi qu'une lettre explicative à remettre à l'enseignant participant à l'observation (Appendice B). Ces assistants étaient des enseignants appartenant aux cégeps concernés et disponibles au moment de l'observation.

Dans les trois collèges, l'observation devait avoir lieu entre la troisième et cinquième semaine de la session hiver 90. Ce calendrier a été modifié pour tenir compte de la disponibilité des individus impliqués. Par conséquent, l'observation s'est déroulée entre la quatrième et la septième semaine.

Nous avions prévu que, dans chacun des trois collèges, 12 groupes-classes (12 disciplines différentes), dont les enseignants s'étaient portés volontaires, allaient être observés une fois, pendant trois périodes consécutives. Nous avions donc planifié que l'observation s'effectuerait auprès de 36 groupes-classes différents. Ce design expérimental a vite été modulé par la réalité: dans chacun des trois collèges, on n'enseignait pas l'une ou l'autre des disciplines ciblées. Dans deux collèges, il s'agissait des techniques humaines et dans le troisième, des techniques physiques. De plus, tous les professeurs de philosophie d'un collège ont refusé de participer à l'observation. Ce qui a fait passer le nombre de groupes-classes observables de 36 à 32. Pour compenser, nous avons observé deux classes supplémentaires dans notre collège: une de philosophie et une de techniques administratives.

Nous avons également dû composer avec les contraintes horaires de certains enseignants dont les cours se donnent uniquement par bloc d'une ou deux heures. Cette situation s'est présentée sept fois: une fois en biologie, mathématiques et techniques administratives et deux fois en physique et en éducation physique.

### 4.4.2 L'objet de l'observation

L'observation portait sur toutes les activités d'écriture en classe, qu'elles soient le résultat d'une demande de l'enseignant ou non. L'observateur devait noter l'activité si la moitié ou plus, des élèves de la classe, écrivaient. Il relevait alors, à la minute près, la durée de l'activité, la catégorie d'écriture, la ou les consignes verbales ou écrites en rapport avec l'activité d'écriture et le type de lecteur auquel s'adressait l'élève pour cette activité. Afin de permettre à l'observateur de catégoriser facilement les activités d'écriture, nous avons énuméré les types d'activités qui peuvent se retrouver dans chaque catégorie. Voici la classification que nous avons proposée aux observateurs:

**EXPRESSIVE** ( le "je " prédomine)

E.1 Journal de bord
E.2 Journal personnel
E.3 Écriture introspective, réflexive, exploratoire (auto-critique, auto-évaluation, rétroaction, opinion personnelle,impression, brouillon).

**TRANSACTIONNELLE** (demande un effort de composition et d'organisation)

T.1 Prise de notes demandée par l'enseignant et consistant à paraphraser et/ou à synthétiser une ressource écrite ou le discours oral de l'enseignant.
T.2 Prise de notes initiée par l'élève et consistant à paraphraser ou/et à synthétiser une ressource écrite ou le discours oral de l'enseignant.
T.3 Démarche scientifique (démonstration, théorisation, résolution de problème)
T.4 Résumé/synthèse
T.5 Essai
T.6 Dissertation
T.7 Compte rendu de discussion/d'entrevue
T.8 Compte rendu de lecture
T.9 Compte rendu d'observation
T.10 Étude de faisabilité/de coût
T.11 Dossier de presse
T.12 Atelier d'écriture
T.13 Document technique
T.14 Rapport de projet
T.15 Rapport de stage
T.16 Rapport de laboratoire
T.18 Exercices à faire à partir d'un livre
T.19 Travail de recherche
T.20 Test, examen avec réponses à développement
T.21 Rédaction de questions par les élèves

**POÉTIQUE**

P.1 Écriture poétique, créative (fiction, théâtre, poésie...)

**MÉCANIQUE** (ne demande pas d'effort de composition et d'organisation de texte)

M.1 Exercices à choix multiples
M.2 Exercices consistant à remplir un trou, un espace
M.3 Autre type d'écriture brève (moins de deux phrases continues)
M.4 Calcul numérique/preuve mathématique
M.5 Prise de notes demandée par l'enseignant et consistant à copier une ressource écrite (ce qui est écrit au tableau, par exemple) ou à reproduire le discours oral de l'enseignant.
M.6 Prise de notes initiée par l'élève et consistant à copier une ressource écrite (ce qui est écrit au tableau, par exemple) ou à reproduire le discours oral de l'enseignant.
M.7 Copie/ prise en dictée/traduction
M.8 Correction d'un test, d'un exercice
M.9 Test, examen à choix multiples ou à réponses courtes

Pour classer les données en relation avec les types de lecteurs, nous avons utilisé la typologie mise au point pour le questionnaire.

L'observation devait être réalisée en classe, durant les activités normales, et non pas en laboratoire ou en stage. Ces informations devaient permettre d'obtenir des éléments de réponses aux objectifs 2, 3, 4, 6 et 7 de la recherche.

### 4.4.3 Les outils de l'observation

Un journal de bord (Appendice B) a été complété, par les observateurs, pour chacune des disciplines choisies. Il a permis de noter en vrac les données faisant l'objet de l'observation.

Une grille d'observation (Appendice B), complétée après chaque observation, résumait et classait, en tenant compte des typologies proposées, les données inscrites dans le journal de bord.

Pour évaluer la quantité et les types d'écrits en classe, les observateurs ont photocopié tous des documents écrits par quatre élèves, au cours de la période d'observation pour chaque discipline. Les quatre élèves devaient être choisis au hasard, à la fin de la période d'observation.

### 4.4.4 Analyse des données

La réalisation du volet observation aura demandé beaucoup de planification, de temps et d'énergie. Malgré cela, elle aura connu de nombreux avatars que nous tenons à décrire pour celui ou celle qui déciderait de s'engager dans pareille aventure.

Nous voulions, au départ, présenter les données de l'observation pour chacune des disciplines et pour l'ensemble des collèges. En ce qui concerne les données pour chaque discipline, nous ne décrirons pas les résultats. A notre avis, les "accrocs" méthodologiques suivants, ne nous permettent pas de considérer isolément les données en rapport avec chaque discipline: 1. les enseignants participants ont été des volontaires (nous avons décidé de procéder ainsi, lorsque nous avons pris conscience du fait que les enseignants étaient, dans trop de cas, réticents à se laisser observer en salle de classe), 2. la majorité des élèves (19 groupes sur 34) qui ont remis leur production écrite n'ont pas été désignés au hasard (deux des observateurs n'ont pas respecté la consigne), 3. le nombre de minutes d'observation n'a pas été égal d'un groupe-cours à l'autre. Pour minimiser l'impact de ces éléments, nous avons donc décidé de regrouper les données des disciplines, de les présenter et de les commenter uniquement dans leur ensemble.

L'évaluation du temps d'écriture en classe a également posé problème, car un des observateurs ne s'est pas conformé aux consignes données. En conséquence, nous présenterons le temps d'écriture en tenant compte seulement des données de deux des trois collèges.

Quant à la quantité d'écriture, nous nous sommes demandée comment comptabiliser une page d'écriture? Nous avons choisi d'utiliser le même système que Fillion (1979) pour sa recherche: c'est-à-dire dénombrer les lignes écrites, sans tenir compte du nombre de mots ou de chiffres écrits sur la ligne. Une page d'écriture correspond à 32 lignes écrites.

En relation avec l'analyse des données, un élément positif doit être mentionné: les deux assistants ont correctement catégorisé les écrits échantillonnés et nous n'avons pas eu besoin de les modifier.

Nous avons donc recueilli beaucoup de données qui, comme nous venons de l'expliquer, n'ont pas une valeur absolue; mais nous avons

quand même la certitude que, globalement, elles représentent l'utilisation de l'écriture en classe.

## 4.5 Tableau récapitulatif

| Objectifs | Questionnaire à 824 enseignants | Observation de 34 groupes-classe |
|---|---|---|
| 1- Utilité de l'écriture | OUI | NON |
| 2- Quantité d'écriture en classe | OUI | OUI |
| 3- Proportion d'écriture en classe pour les quatre catégories | OUI | OUI |
| 4- Proportion d'écriture longue en classe et à l'ext. (+1para.) | NON | OUI |
| 5- Quantité et catégorie d'écriture hors de la classe | OUI | NON |
| 6- Types de lecteurs | OUI | OUI |
| 7- Support pédagogique | OUI | OUI |

# Chapitre 5

# Les résultats

Le chapitre 5 décrit les données recueillies par observation et par questionnaire. Les résultats en relation avec l'observation sont présentés dans leur ensemble alors que ceux obtenus par questionnaire sont présentés pour chaque discipline et pour la totalité des répondants. Le tout est suivi d'une synthèse et d'une analyse globale. Pour terminer, nous fesons des suggestions aux enseignants qui souhaitent améliorer leur pratique au niveau de l'utilisation de l'écriture.

## 5.1 Résultats de l'observation

Dans les 3 collèges choisis, 34 groupes-classes, réunissant 838 élèves, ont été observés pendant une durée de 4,096 minutes. Ces groupes-classes ont produit un total de 9,289 lignes d'écriture (tableau 3).

Les enseignants de ces groupes ont utilisé, dans 26 cas sur 34, un livre et/ou des notes de cours durant le temps de classe. Si pendant ces cours, le marqueur tient parfois lieu de crayon, les élèves prennent quand même souvent des notes en parallèle. En fait, au niveau du nombre de lignes écrites, il n'y a pas de différence qu'il y ait présence ou pas d'une ressource imprimée. Dans tous les cas, nous avons observé qu'il s'agit que l'enseignant prenne la craie pour que l'élève recopie systématiquement tout ce qui est noté au tableau.

**Tableau 3**

Données générales en relation avec l'observation des collèges A, B, C.

| Collège | Nombre de classes observées | Nbre d'ét. observés | Durée de l'observation (minutes) | Nbre de lignes écrites par les ét. | Durée des activités d'écriture |
|---|---|---|---|---|---|
| A | 13 | 349 | 1,516 min. | 2,895 | 637 min. |
| B | 10 | 214 | 1,285 min. | 2,553 | pas valide |
| C | 11 | 275 | 1,295 min. | 3,841 | 474 min. |

### 5.1.1 Catégories d'écriture produites en classe

De l'ensemble des écrits produits en classe, 21,5% sont de nature transactionnelle, 0,7% expressive, 1,3% poétique et 76,5% mécanique.

Les écritures transactionnelles se retrouvent sous les rubriques T2, T3, T4, T7, T18 et T21 mais la démarche scientifique (T3) et les exercices faits à partir d'un livre (T18) sont les activités les plus fréquentes. L'écriture expressive se présente sous la forme d'écriture réflexive (E3). Quant aux écritures mécaniques, on rencontre les types d'écriture de M1 à M9 et plus particulièrement la prise de notes en M5 et M6. Le tableau 4 donne plus de détails sur le pourcentage de lignes écrites pour chacun des types d'activités d'écriture.

**Tableau 4**

Pourcentage (%) des écritures transactionnelles, expressives et poétiques produites par les élèves des trois collèges.

| T 2 | T 3 | T 4 | T 7 | T 18 | T 21 | E 3 | P 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3,15 | 9,64 | 1,02 | 1,85 | 5,36 | 0,45 | 0,72 | 1,26 |

Total écritures transactionnelle: 21,5%
expressive: 0,7%
poétique: 1,3%

Pourcentage des écritures mécaniques

| M 1 | M 2 | M 3 | M 4 | M 5 | M 6 | M 7 | M 8 | M 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0,43 | 0 | 0,06 | 0,96 | 20,03 | 45,48 | 6,22 | 1,53 | 1,83 |

Total écriture mécanique: 76,5%

Dans les trois collèges observés, on note toujours une nette prédominance de l'utilisation de l'écriture mécanique (de 63,22 à 94,95 % des activités d'écriture) alors que les écritures expressives et poétiques sont parfois totalement absentes de l'observation (tableau 5).

Environ la moitié des écritures sont sollicitées par l'enseignant alors que l'autre moitié vient de l'initiative des élèves. Des lignes écrites demandées par l'enseignant en salle de classe, 36,7% sont transactionnelles, 1,4% expressives, 2,6% poétiques et 59,3% mécaniques. Les élèves "initient", pour leur part, des écritures qui sont essentiellement de nature mécanique (94%).

**Tableau 5**

Pourcentage (%) et nombre de lignes écrites par les élèves en salle de classe, dans chacun des trois collèges observés.

| Collège | Écriture transactionnelle | | Écriture expressive | | Écriture poétique | | Écriture mécanique | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % | Nbre | % | Nbre | % | Nbre | % | Nbre |
| A | 35,23 | 1,020 | 0,83 | 24 | 0 | 0 | 63,94 | 1,851 |
| B | 36,78 | 939 | 0 | 0 | 0 | 0 | 63,22 | 1,614 |
| C | 0,89 | 34 | 1,12 | 43 | 3,05 | 117 | 94,95 | 3,647 |

### 5.1.2 Nombre de pages d'écriture produite en classe

Pour un cours de 3 périodes (3 X 50 minutes), les élèves ont écrit, en moyenne, 3,6 pages.

### 5.1.3 Écriture d'un paragraphe et plus

Nous avons décidé de retenir les catégories d'écriture transactionnelle, expressive et poétique pour évaluer ce paramètre. L'exclusion de l'écriture mécanique est facile à comprendre. En effet, copier un paragraphe d'une autre source n'avance en rien, sur le plan de l'apprentissage, celui qui écrit!

Les résultats indiquent que 30,5% des écritures transactionnelle, expressive et poétique sont constituées de paragraphes de quatre lignes et plus. Si on considère le fait que ce lot représente seulement 23,5% de ce qui est écrit en classe, on constate que les occasions de développer sa pensée

par écrit ou de pratiquer le processus de l'écriture sont rares en salle de classe.

### 5.1.4 Les lecteurs auxquels s'adressent les élèves

Aucun type de lecteurs n'est précisé pour 74,5% des lignes écrites (incluant l'écriture mécanique). Nous avons considéré que dans l'activité "prise de notes", l'élève ne s'adresse à personne puisqu'il n'écrit pas dans ses mots, mais se limite plutôt à recopier ce que l'enseignant dit ou écrit. L'enseignant intervient seulement dans 25,5 % des écritures. Il propose alors à l'élève d'écrire d'abord pour lui-même, dans ses propres mots (13,4% des écrits), de s'adresser à l'enseignant pour fin d'évaluation (6,5% des lignes écrites) ou pour fin de dialogue (5.5% des lignes). Les catégories de lecteurs «s'adresser aux pairs ou au grand public» sont pour ainsi dire absentes.

### 5.1.5 Durée des activités d'écriture

Près de 40 % du temps passé en classe est consacré à l'écriture et de ce temps, 30 % est dédié à de l'écriture transactionnelle, 1,4 % expressive, 3 % poétique et 65,6 % mécanique.

Dans les collèges A et C (les données du collège B n'étant pas valides) le temps d'écriture correspond globalement au nombre de lignes écrites pour chacune des catégories d'écriture (tableau 6).

**Tableau 6**

Pourcentage (%) de temps et nombre de minutes consacrés à l'écriture en classe dans chacun des trois collèges observés.

| Collège | Écriture transactionnelle | | Écriture expressive | | Écriture poétique | | Écriture mécanique | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % | Nbre | % | Nbre | % | Nbre | % | Nbre |
| A | 61,9 | 394 | 0,6 | 4 | 0 | 0 | 37,5 | 239 |
| B | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| C | 3,16 | 15 | 5,27 | 25 | 13,3 | 63 | 78,27 | 371 |

### 5.1.6 Support pédagogique offert

Le support pédagogique offert se résume à bien peu de choses durant le temps de classe. Il faut dire qu'il y a peu à soutenir. En général, l'enseignant se borne à indiquer oralement quelle est la nature de la tâche à accomplir et de combien de temps l'élève dispose pour réaliser cette tâche.

## 5.2 Résultats du questionnaire

Les enseignants ont répondu au questionnaire dans une proportion de 41,6% (340 répondants). Le taux a été très variable d'un collège à l'autre et pour chacune des disciplines (tableaux 1 et 2, chap.4).

Chaque tableau présente les résultats d'une ou de plusieurs questions posées dans le questionnaire. La plupart des tableaux décrivent les données obtenues pour chacune des disciplines et pour l'ensemble des répondants. Certains, lorsque nous l'avons jugé pertinent, ne décrivent les résultats que pour l'ensemble de répondants. Dans le texte, le numéro des tableaux renvoie aux numéros des questions traitées.

On notera que le total des répondants des 12 disciplines n'équivaut pas à l'ensemble des répondants. Cette différence vient du fait que cinq répondants ont complété le questionnaire sans indiquer la discipline qu'ils enseignent.

### 5.2.1 Caractéristiques des répondants

Le tableau 7 (q.99 à 102) ne présente pas de surprise, il est le reflet des caractéristiques de l'ensemble des enseignants du collégial. Les répondants ont entre 30 et 49 ans d'âge et sont plus souvent du sexe masculin que féminin.

Les tableaux croisés en relation avec l'âge et le sexe démontrent que, de toute façon, il n'y a pas de différence entre les répondants des différents groupes d'âge ou de sexe.

## Tableau 7

Répartition des enseignants (en %) en regard de l'âge, du sexe et de l'utilisation de notes de cours ou d'un livre de référence

| Caractéristiques | philo. n=31 | français n=42 | psycho n=19 | é-s-p.* n=30 | maths. n=29 | phys. n=21 | biol. n=21 | éd.phys. n=28 | t.inf. n=41 | t.adm. n=28 | t.hum. n=26 | t.phys. n=19 | tous les répondants n=335 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Age** | | | | | | | | | | | | | |
| - de 30 ans | 3,2 | 2,4 | 11,8 | 20,7 | 10,7 | 4,8 | 9,5 | 3,6 | 0 | 3,6 | 3,8 | 10,5 | 6,3 |
| 30 à 39 ans | 19,4 | 38,1 | 47,1 | 34,5 | 32,1 | 33,3 | 28,6 | 39,3 | 36,6 | 60,7 | 42,3 | 57,9 | 38,3 |
| 40 à 49 ans | 71 | 50 | 23,5 | 37,9 | 50 | 38,1 | 47,6 | 53,6 | 51,2 | 35,7 | 46,2 | 26,3 | 46,1 |
| 50 ans et + | 6,5 | 9,5 | 17,6 | 6,9 | 7,1 | 23,8 | 14,3 | 3,6 | 12,2 | 0 | 7,7 | 5,3 | 9,3 |
| **Sexe** | | | | | | | | | | | | | |
| Féminin | 19,4 | 33,3 | 36,8 | 27,6 | 46,4 | 5 | 33,3 | 28,6 | 85,4 | 18,5 | 34,6 | 0 | 33,8 |
| Masculin | 80,6 | 66,7 | 63,2 | 72,4 | 53,6 | 95 | 66,7 | 71,4 | 14,6 | 81,5 | 65,4 | 100 | 66,2 |
| **Distribue notes de cours** | 58,1 | 88,1 | 42,1 | 44,8 | 48,1 | 61,9 | 71,4 | 96,4 | 97,6 | 75 | 92,3 | 84,2 | 74 |
| **Utilise livre de référence** | 77,4 | 66,7 | 78,9 | 70,4 | 75 | 85,7 | 90,5 | 39,3 | 97,6 | 82,1 | 26,9 | 68,4 | 72,2 |

*économie, sociologie et politique

Quant au fait de faire référence à des notes de cours et/ou à un livre de référence, la pratique est tellement répandue (83,7% de l'ensemble des répondants) qu'il est impossible de comparer les utilisateurs avec les non-utilisateurs.

### 5.2.2 Pourquoi faire écrire?

Nous avons été frappée par la diversité des raisons pour lesquelles les enseignants disent demander aux élèves d'écrire (tableau 8: q.18 à 31). Sont jugées comme assez importantes, toutes les raisons de faire écrire en relation avec l'intégration et l'évaluation de la matière. De même, on reconnaît à l'écriture son rôle pour clarifier et structurer la pensée (plus particulièrement en français, philosophie, psychologie, biologie et techniques humaines).

Par contre, tout ce qui est lié à l'utilisation d'une écriture plus personnelle et réflexive comme explorer un contenu, faire des liens entre le vécu personnel et la matière et développer la connaissance et l'expression de soi est jugé comme étant un motif moins important de faire écrire (à l'exception des répondants en français, psychologie et techniques humaines).

La pratique de l'écriture pour améliorer l'orthographe et la grammaire est, sauf pour les répondants en français, notée comme étant une raison peu importante de faire écrire les élèves. Il faut se demander, ici, si le manque de temps pour la correction de la mécanique de l'écriture n'oblige pas les enseignants à restreindre l'importance de cet aspect et à privilégier plutôt la clarté de l'expression.

Les mêmes éléments ressortent au tableau 9 (q.18 à 31), où l'on présente la proportion des répondants ayant coché comme "assez importante" et "très importante" les différentes raisons de faire écrire.

**Tableau 8**

**Importance (niveau d'importance) des raisons pour lesquelles les enseignants demandent d'écrire aux élèves**

| Raisons | philo. n=31 | français n=42 | psycho n=19 | é-s-p. n=29 | maths. n=28 | phys. n=20 | biol. n=21 | éd.phys. n=28 | t.inf. n=41 | t.adm. n=28 | t.hum. n=26 | t.phys. n=18 | tous les répondants n=339 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Se rappeler cont. | 3,3 | 2,9 | 3,4 | 3,3 | 3,3 | 2,7 | 3,8 | 2,9 | 2,9 | 3,5 | 3,4 | 3,5 | 3,2 |
| Évaluer apprent. | 3,4 | 3,7 | 3,1 | 3,4 | 2,8 | 3,5 | 3,6 | 3 | 3,3 | 3,2 | 3,2 | 3,3 | 3,3 |
| Intégrer apprent. | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 3,3 | 3,2 | 3,4 | 3,7 | 3,1 | 3,5 | 3,4 | 3,7 | 3,6 | 3,5 |
| Synthétiser cont | 3,7 | 3,5 | 3,5 | 3,2 | 3,5 | 3,5 | 3,4 | 2,7 | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,3 | 3,4 |
| Explorer cont. | 2,8 | 3,2 | 2,8 | 2,5 | 2,5 | 1,8 | 2,4 | 2 | 2,3 | 2,5 | 3,1 | 2,6 | 2,6 |
| Clarifier pensée | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,4 | 3,1 | 3,3 | 3,5 | 2,6 | 3,4 | 3,1 | 3,6 | 3,4 | 3,4 |
| Structurer pensée | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 3,5 | 3,4 | 3,3 | 3,6 | 2,4 | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 3,2 | 3,5 |
| Lier théorie/prat | 3,1 | 3,6 | 3,6 | 3,1 | 3 | 2,9 | 3,3 | 3 | 3,5 | 3,2 | 3,6 | 3,1 | 3,3 |
| Lier vécu/cont. | 2,9 | 3,2 | 3,5 | 2,2 | 1,9 | 1,9 | 2,3 | 2,7 | 3,3 | 2,9 | 3,6 | 2,1 | 2,8 |
| Conscience soi | 2,6 | 2,9 | 3,2 | 1,8 | 1,5 | 1,4 | 1,8 | 2,2 | 3,1 | 2,6 | 3 | 2,2 | 2,4 |
| Expression pers. | 2,5 | 3,3 | 3,1 | 2,3 | 1,9 | 2,1 | 2,2 | 2 | 2,9 | 3 | 3,2 | 2,5 | 2,6 |
| Pratiquer ortho. | 2,8 | 3,5 | 2,6 | 2,3 | 2,3 | 2,3 | 2,6 | 2 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,6 | 2,5 |
| Rédiger document | 3,3 | 3,5 | 3,1 | 2,9 | 2,3 | 3,2 | 2,9 | 1,9 | 2,9 | 3,1 | 3,1 | 3,2 | 3 |
| Évaluer exp. | 3,6 | 3,7 | 2,9 | 3,2 | 2,9 | 3,2 | 3,1 | 2 | 3,1 | 3,2 | 3,5 | 3,2 | 3,2 |

*Niveau d'importance: 1: pas important; 2: peu important; 3: assez important; 4: très important

**Tableau 9**

Proportion (%) de répondants ayant signalé comme "assez important" et "très important" les différentes raisons de faire écrire les élèves

| Raisons | % des répondants n=339 |
|---|---|
| Se rappeler contenu | 82,7 |
| Évaluer apprentissage | 83 |
| Intégrer apprentissage | 92,5 |
| Synthétiser contenu | 88,4 |
| Explorer contenu | 60,5 |
| Clarifier pensée | 86,3 |
| Structurer pensée | 88,7 |
| Lier théorie/pratique | 84,1 |
| Lier vécu/contenu | 64,9 |
| Conscience soi | 50,9 |
| Expression personnelle | 59 |
| Pratiquer orthographe | 56 |
| Rédiger document | 73 |
| Évaluer clarté de l'expression | 80 |

### 5.2.3 Catégorie et fréquence de la demande d'écriture en classe

Les résultats du questionnaire en relation avec la demande d'écriture en classe vont dans le sens des résultats de l'observation.

On note au tableau 10 (écriture expressive: q.39; écriture transactionnelle: q.32 à 38 , q.41 à 49; écriture poétique: q.40; écriture mécanique: q.1 à 6) que la proportion des enseignants demandant de l'écriture mécanique domine le palmarès, suivie par l'écriture transactionnelle. Au chapitre de l'écriture mécanique, c'est la demande de "prise de notes" qui occupe de loin la plus grande place (87,9% des répondants et souvent plus de 11 fois par session). Pour l'écriture transactionnelle, ce sont les activités "synthèse" (52,7% des répondants), "exercices à partir d'un livre" (49,5%) et "compte rendu d'observation" (46,2%) qui sont demandés par le plus grand nombre de répondants mais, souvent, à une fréquence d'une à deux fois par session.

La demande d'écriture expressive se retrouve principalement chez les professeurs de français, psychologie, techniques infirmières et techniques humaines. On devine ici, que les intentions sont différentes. Dans le premier cas, elle sert probablement de phase préparatoire à l'écriture transactionnelle tandis que dans les autres cas, elle est utilisée surtout pour développer la connaissance de soi de l'élève. Les enseignants des sciences de la nature indiquent ne pas demander ou presque pas d'écriture expressive.

La demande d'écriture poétique (créative) est presqu'exclusivement réservée au département de français.

On notera, de façon générale, une similitude entre la proportion de demandeurs d'écriture mécanique et transactionnelle en mathématiques, physique et biologie. Les répondants en français se démarquent dans la proportion de demandeurs d'écriture expressive et poétique; ceux de techniques humaines par la proportion de demandeurs d'écriture expressive et ceux d'éducation physique par la nette prédominance des demandeurs d'écriture mécanique.

Le tableau 11 (q.39; q.32 à 38, q.41 à 49; q.40; q.1 à 6) nous indique combien de fois par session, en moyenne, chaque enseignant

demande chaque catégorie d'écriture. L'écriture transactionnelle représente 46,6% de la demande; l'écriture expressive, 2,9%; l'écriture poétique est présente, mais en quantité négligeable et l'écriture mécanique constitue 50,5% de l'ensemble.

On remarque qu'exception faite des répondants de français, techniques infirmières, techniques humaines et techniques physiques, on demande plus fréquemment de l'écriture mécanique en classe. La fréquence d'écriture transactionnelle est plus grande au secteur professionnel qu'au général. Ceci peut s'expliquer par le fait que le temps de contact avec les élèves est plus considérable au professionnel. Les répondants en éducation physique disent, de façon générale, demander peu d'écriture.

### 5.2.4 Catégorie et fréquence de la demande d'écriture hors de la classe

On voit, au tableau 12 (écriture expressive: q.57; écriture transactionnelle: q.51 à 56, q.59 à 67; écriture poétique: q.58; écriture mécanique: q.7 à 12), que la proportion des enseignants (sauf mathématiques et en éducation physique) demandant de l'écriture transactionnelles est plus élevée que celle demandant de l'écriture mécanique. Les activités "exercices à partir d'un livre" (47,4% des répondants), "synthèse" (46,1%) et "travaux de recherche" (41,6%) sont les écritures transactionnelle les plus demandées par les répondants, mais le plus souvent à une fréquence d'une à deux fois par session. "Compléter ses notes de cours" demeure l'activité d'écriture mécanique la plus fréquente (57,4%). La proportion des enseignants demandant de l'écriture expressive et poétique hors de la classe est comparable à celle pour la demande d'écriture en classe, à l'exception de psychologie où la demande d'écriture expressive est plus importante.

A l'extérieur de la classe, on constate au tableau 13 (q.57; q.51 à 56, q.59 à 67; q.58; q.7 à 12) comme au tableau 12, une demande plus fréquente (nombre de fois par session) d'écriture transactionnelle que mécanique, sauf comme précédemment en mathématiques et en éducation physique. L'écriture transactionnelle représente, ici, 53,7% de la demande; l'écriture expressive, 4,7%; l'écriture poétique est peu présente et l'écriture mécanique est demandée dans une proportion de 41,5%.

## Tableau 10

Proportion (%) des répondants demandant chaque catégorie d'écriture, en classe, au cours d'une session

| Catégories d'écriture | philo. n=31 | français n=42 | psycho n=19 | é-s-p. n=30 | maths. n=29 | phys. n=21 | biol. n=21 | éd.phys n=28 | t.inf. n=41 | t.adm. n=28 | t.hum. n=26 | t.phys. n=19 | tous les répondants n=340 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Expressive | 16,1 | 42,9 | 31,6 | 13,3 | 0 | 0 | 4,8 | 14,3 | 56,1 | 25 | 69,2 | 10,5 | 28 |
| Transactionelle | 93,5 | 97,6 | 78,9 | 76,7 | 79,3 | 100 | 100 | 42,9 | 95,1 | 92,9 | 96,2 | 100 | 88,7 |
| Poétique | 3,2 | 61,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,4 | 0 | 7,7 | 0 | 9,7 |
| Mécanique | 96,8 | 100 | 89,5 | 96,7 | 96,6 | 100 | 95,2 | 92,9 | 97,6 | 96,4 | 96,2 | 84,2 | 95,8 |

## Tableau 11

Fréquence moyenne (nombre de fois /session) à laquelle les répondants demandent chaque catégorie d'écriture, en classe, au cours d'une session

| Cat. d'écriture | philo. | français | psycho | é-s-p. | maths. | phys. | biol. | éd.phys. | t.inf. | t.adm. | t.hum. | t.phys. | tous les répondants |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Expressive | 0,6 | 1,4 | 1,6 | nég. | 0 | 0 | 0,6 | 0,7 | 3 | 0,6 | 3,3 | 1 | 1,1 |
| Transactionelle | 12,5 | 16 | 13,1 | 13,8 | 15,1 | 21,4 | 20 | 1,5 | 23,7 | 23,9 | 26,7 | 30,2 | 17,9 |
| Poétique | nég. | 1,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | nég. | 0 | nég. | 0 | nég. |
| Mécanique | 16,3 | 13,7 | 18,1 | 18,4 | 26,6 | 26,5 | 22 | 4 | 22,1 | 24,8 | 22,1 | 23,8 | 19,4 |

nég.: quantité négligeable

## Tableau 12

Proportion(en %) des répondants demandant chaque catégorie d'écriture, à l'extérieur de la classe, au cours d'une session

| Catégories d'écriture | philo. n=31 | français n=42 | psycho n=19 | é-s-p n=30 | maths. n=29 | phys. n=21 | biol. n=21 | éd.phys. n=28 | t.inf. n=41 | t.adm. n=28 | t.hum. n=26 | t.phys. n=19 | tous les répondants n =340 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Expressive | 9,7 | 31 | 57,9 | 3,3 | 0 | 0 | 0 | 21,4 | 56,1 | 25 | 73,1 | 10,5 | 25 |
| Transactionelle | 87,1 | 91,5 | 94,7 | 93,3 | 82,8 | 100 | 90,5 | 42,9 | 85,4 | 92,9 | 96,2 | 89,5 | 86,6 |
| Poétique | 3,8 | 52,6 | 5,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 | 0 | 16 | 0 | 7,9 |
| Mécanique | 74,2 | 73,8 | 84,2 | 76,7 | 93,1 | 95,2 | 81 | 64,3 | 82,9 | 82,1 | 88,5 | 89,5 | 81,2 |

## Tableau 13

Fréquence moyenne (nombre de fois/session) à laquelle les répondants demandent chaque catégorie d'écriture, à l'extérieur de la classe, au cours d'une session

| Cat. d'écriture | philo. | français | psycho | é-s-p. | maths. | phys. | biol. | éd.phys. | t.inf. | t.adm. | t.hum. | t.phys. | tous les répondants |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Expressive | nég. | 0,6 | 3,4 | nég. | 0 | 0 | 0 | 0,7 | 3,7 | 1 | 4,4 | nég. | 1,2 |
| Transactionelle | 7,9 | 8,3 | 11,9 | 11,8 | 17,3 | 22,9 | 14,1 | 1,2 | 14,8 | 17,7 | 22 | 20,4 | 13,6 |
| Poétique | nég. | 1,5 | nég. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | nég. | 0 | 1 | 0 | nég. |
| Mécanique | 6,7 | 5,5 | 9,5 | 8,9 | 17,8 | 18 | 11,4 | 3,5 | 11,1 | 12,2 | 11,4 | 15 | 10,5 |

nég.: quantité négligeable

De façon générale, lorsqu'on s'attarde à comparer le tableau 13 avec le tableau 11, on note une baisse de la fréquence de la demande d'écriture à l'extérieur de la classe par rapport à la demande en classe . On remarque également qu'au tableau 13, l'écart entre la fréquence de la demande des secteurs professionnel et général se démarque moins qu'au tableau 11.

### 5.2.5 Types de questions posées dans un examen

Les enseignants ont dit demander, en général, entre 3 et 4 examens par session, sauf en éducation physique où la moyenne est de 1,6 examens.

Le tableau 14 (q.13 à 17) présente les proportions dans lesquelles les enseignants posent les différents types de questions dans un examen. Les demandes de questions exigeant des réponses longues avec analyse et synthèse sont présentes partout, mais occupent une place particulièrement importante en philosophie, physique et français. En éducation physique et en techniques infirmières, elles sont rarement posées, les deux disciplines privilégiant nettement les questions à choix multiples. En psychologie, on retrouve une forte proportion de questions à choix multiples, mais également une proportion non négligeable de questions demandant des réponses longues avec analyse et synthèse.

### 5.2.6 Nombre de pages d'écriture

On se rappelle que la fréquence de la demande d'écriture en classe et hors de la classe (tableaux 11 et 13) est particulièrement élevée en mathématiques, biologie, physique, techniques infirmières, techniques physiques, techniques humaines et techniques d'administration. On retrouve, au tableau 15 (q.69 à 74), un nombre moyen de pages d'écriture plus élevé pour biologie, physique, techniques physiques, techniques humaines et techniques d'administration que pour la moyenne des répondants (3,4 pages par semaine).

Le nombre moindre de pages à produire en mathématiques et en techniques infirmières s'explique par une plus grande demande de travaux courts que de travaux longs alors que le nombre élevé en biologie et en psychologie correspond à une demande de travaux plus longs que la moyenne (tableau 16: q.69 à 74).

## Tableau 14

Proportion moyenne (exprimée par les enseignants en %) occupée par différents types de questions dans un examen

| Types de questions | philo. n=31 | français n=42 | psycho n=19 | é-s-p. n=30 | maths. n=29 | phys. n=21 | biol. n=21 | éd.phys. n=28 | t.inf. n=40 | t.adm. n=28 | t.hum. n=26 | t.phys. n=19 | tous les répondants n=340 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Choix multiples | 5,3 | 4,4 | 51 | 14,5 | 2,6 | 2,1 | 18,4 | 50,1 | 66,6 | 15,7 | 20,4 | 10,4 | 22,5 |
| Réponses brèves | 13,7 | 18,6 | 9,2 | 23,6 | 31 | 17 | 23,6 | 34,9 | 21 | 27,5 | 27,7 | 35,8 | 23,5 |
| Longue/mémoire | 17,7 | 15,5 | 8,1 | 17,5 | 10,2 | 8,9 | 20,8 | 9,2 | 5,9 | 19,3 | 23,2 | 11,8 | 13,9 |
| Longue/analyse | 60 | 53,8 | 32,6 | 42,7 | 39,9 | 54,1 | 34,7 | 5,7 | 11,1 | 27,9 | 30,2 | 34,2 | 35,5 |

## Tableau 15

Nombre moyen de pages d'écriture demandées par les répondants, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, pour une session

| Nbre moyen de pages demandées | philo n=22 | français n=36 | psycho n=15 | é-s-p. n=24 | maths. n=26 | phys. n=21 | biol. n=16 | éd.phys. n=27 | t.inf. n=37 | t.adm. n=26 | t.hum. n=20 | t.phys. n=16 | tous les répondants n=292 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nbre de pages/session | 45,4 | 45,5 | 58,4 | 43,7 | 40,4 | 74,2 | 70,4 | 35,7 | 44,7 | 52,3 | 60,2 | 61,9 | 50,8 |
| Nbre de pages/semaine | 3 | 3 | 3,9 | 2,9 | 2,7 | 4,9 | 4,7 | 2,4 | 3 | 3,5 | 4 | 4,1 | 3,4 |

## Tableau 16

Fréquence de la demande, par les répondants, de travaux d'écriture de différentes longueurs

| Longueur des travaux | philo. n=22 | français n=36 | psycho n=15 | é-s-p. n=24 | maths. n=26 | phys. n=21 | biol. n=16 | éd.phys. n=27 | t.inf. n=37 | t.adm. n=26 | t.hum. n=20 | t.phys. n=16 | tous les répondants n=292 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| - de 1 page | 2,4 | 2,2 | 2,4 | 2,1 | 2,6 | 2,8 | 2,5 | 1,6 | 2,7 | 2,6 | 2,7 | 2,7 | 2,4 |
| 1 à 2 pages | 2,4 | 2,5 | 3,1 | 2,3 | 1,5 | 2,6 | 2,4 | 1,2 | 2,2 | 2,1 | 2,4 | 2,2 | 2,2 |
| 3 à 4 pages | 2,6 | 2,2 | 2,2 | 1,7 | 0,8 | 1,8 | 2,5 | 1,1 | 1,5 | 2 | 2,2 | 2,6 | 1,9 |
| 5 à 6 pages | 1,7 | 1,7 | 1,2 | 1,7 | 1,2 | 2,2 | 2,2 | 1,1 | 1,4 | 1,5 | 1,9 | 1,6 | 1,6 |
| 7 à 10 pages | 1,2 | 1,3 | 1,5 | 1,4 | 0,9 | 1,4 | 1,8 | 1,1 | 1,2 | 1,5 | 1,6 | 1,5 | 1,3 |
| + de 10 pages | 1 | 1,2 | 1,7 | 1,3 | 0,9 | 1,4 | 1,4 | 1,1 | 1,1 | 1,4 | 1,6 | 1,3 | 1,3 |

Fréquence de la demande: **1**: jamais; **2**: 1 à 2 fois/session; **3**: 3 à 6 f/s; **4**: 7 à 10 f/s; **5**: + de 11 f/s

### 5.2.7 Lecteurs auxquels s'adressent les élèves

Il est évident aux tableaux 17 et 18 (q.77 à 84), qu'on demande rarement aux élèves de s'adresser à d'autres lecteurs qu'à l'enseignant et encore, c'est souvent pour fin d'évaluation.

Nous croyons que la catégorie "aucun type déterminé" n'a pas été interprétée dans le sens souhaité (la question ici a été mal posée) et que les résultats ne reflètent pas la pratique à ce niveau.

### 5.2.8 Support pédagogique offert

Trois points forts ressortent au tableau 19 et 20 (q.85 à 96): les enseignants expliquent la tâche d'écriture oralement et par écrit et encourage la consultation. Par ailleurs, les autres moyens sont utilisés, pour la plupart des cas, en deçà du niveau 3 "utilise parfois".

"Demande au moins un brouillon", "partage le travail d'écriture en plusieurs étapes", "prévois ... pour que les élèves puissent se donner du feed-back" et "prévois la publication des meilleurs travaux" sont des approches utilisées rarement.

Les enseignants résument donc principalement leurs interventions à la présentation de la tâche à accomplir, puis pendant l'accomplissement de la tâche, ils encouragent la consultation au besoin.

## Tableau 17

Fréquence moyenne à laquelle les enseignants désignent expressément tel ou tel lecteur (auditoire)

| Lecteurs | philo. n=27 | français n=35 | psycho n=19 | é-s-p. n=29 | maths. n=24 | phys. n=19 | biol. n=20 | éd.phys. n=26 | t.inf. n=39 | t.adm. n=28 | t.hum. n=24 | t.phys. n=18 | tous les répondants n=318 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pour et à soi | 2,2 | 2,1 | 2,7 | 1,9 | 3,2 | 1,8 | 2,2 | 1,7 | 2,8 | 1,9 | 2,9 | 2,7 | 2,3 |
| Prof./dialogue | 3 | 2,2 | 2,6 | 2,6 | 2 | 1,8 | 2,4 | 1,6 | 3,3 | 2,5 | 3,2 | 2,4 | 2,5 |
| Prof./évaluation | 3,6 | 3,5 | 3,7 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 2,4 | 3,6 | 3,3 | 3,7 | 3,5 | 3,4 |
| Aux pairs | 1,8 | 1,7 | 1,5 | 2 | 1,2 | 1,9 | 1,5 | 1 | 1,8 | 1,8 | 1,9 | 1,9 | 1,6 |
| Au public | 1,5 | 2,2 | 1,6 | 1,6 | 1 | 1,5 | 1,3 | 1,1 | 1,1 | 1,3 | 1,7 | 1,6 | 1,5 |
| A un membre de la profession | 1 | 1 | 1,2 | 1,1 | 1 | 2,2 | 1,3 | 1,1 | 2,1 | 1,7 | 1,9 | 2,8 | 1,5 |
| Aucun type | 1,7 | 2,4 | 1,2 | 1,5 | 1,6 | 1,8 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | 1,6 | 1,6 | 1,7 | 1,6 |

* Fréquence de la demande: 1: jamais; 2: rarement; 3: parfois; 4: souvent; 5: très souvent

## Tableau 18

Proportion (%) des répondants demandant "souvent" et "très souvent" les différents types de lecteurs

| Lecteurs | % des répondants n=318 |
|---|---|
| Pour et à soi | 23,5 |
| Professeur/dialogue | 26,6 |
| Professeur/évaluation | 60,1 |
| Aux pairs | 5,4 |
| Au public | 6 |
| A un membre de la profession | 10,4 |
| Aucun type | 11,9 |

**Tableau 19**

**Support pédagogique (fréquence d'utilisation) offert par les enseignants, à leurs élèves, pour la réalisation des longs travaux d'écriture**

| Support pédagogique | philo. n=30 | français n=42 | psycho n=19 | é-s-p. n=30 | maths. n=24 | phys n=21 | biol. n=20 | éd.phys n=25 | t.inf. n=37 | t.adm. n=28 | t.hum. n=26 | t.phys. n=18 | tous les répondants n=328 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Explique oral | 4,4 | 4,4 | 4,7 | 4,3 | 3,3 | 4,1 | 4 | 3,1 | 4,1 | 3,4 | 4,3 | 4 | 4 |
| Fc. explicative | 4,3 | 3,8 | 4,2 | 3,7 | 2,5 | 4,1 | 4 | 2,6 | 3,8 | 3,5 | 4,3 | 4,1 | 3,7 |
| Modèle d'écriture | 2,5 | 3,5 | 2,4 | 1,9 | 2,5 | 3,2 | 2,2 | 1,7 | 2,5 | 1,8 | 2,5 | 2,4 | 2,4 |
| Commence en classe | 2,6 | 3,6 | 2,4 | 2,3 | 2,7 | 2,7 | 2,5 | 1,6 | 2,8 | 3 | 2,6 | 3,2 | 2,7 |
| Partage en étapes | 2,5 | 2,6 | 3 | 2,2 | 1,6 | 2 | 1,7 | 1,2 | 2,1 | 1,9 | 2,1 | 2,4 | 2,1 |
| Act. heuristiques | 2,8 | 3,2 | 2,5 | 2,2 | 1,7 | 2 | 2,2 | 1,3 | 2,3 | 2 | 2,4 | 2,2 | 2,3 |
| Un brouillon | 2 | 2,5 | 1,8 | 2 | 1,5 | 1,7 | 1,6 | 1,1 | 2,9 | 1,6 | 2,5 | 2,1 | 2 |
| Consultation encouragée | 3,9 | 3,9 | 3,4 | 3,6 | 2,3 | 3,5 | 3,2 | 1,5 | 3,3 | 2,9 | 3,8 | 2,8 | 3,2 |
| Consultation pour tous | 2,1 | 2,9 | 2,5 | 2,3 | 1,6 | 2,4 | 2,8 | 1,3 | 3,2 | 2,2 | 2,8 | 3 | 2,4 |
| Consultation si problème | 3 | 3,3 | 3,2 | 2,9 | 2,3 | 2,8 | 3,4 | 1,7 | 3,3 | 2,5 | 3,3 | 3,1 | 2,9 |
| Étudiants se donnent feed back | 1,9 | 2,4 | 1,9 | 1,9 | 1,6 | 1,8 | 2,1 | 1,3 | 1,8 | 2 | 2,5 | 2,6 | 2 |
| Publication | 1,3 | 1,9 | 1,3 | 1,3 | 1,2 | 1,4 | 1,3 | 1,2 | 1,1 | 1,6 | 1,9 | 1,5 | 1,4 |

*Fréquence d'utilisation: 1: utilise jamais; 2: utilise rarement; 3: utilise parfois; 4: utilise souvent; 5: utilise très souvent

**Tableau 20**

Proportion (%) des répondants utilisant "souvent et "très souvent" les différentes approches pédagogiques

| Support pédagogique | % des répondants n=328 |
|---|---|
| Explique oralement | 78,4 |
| Feuille explicative | 74,2 |
| Modèle d'écriture | 23,3 |
| Commence en classe | 34,1 |
| Partage en étapes | 17,2 |
| Activités heuristiques | 21,7 |
| Au moins un brouillon | 15,9 |
| Consultation encouragée | 51,6 |
| Consultation pour tous | 26,5 |
| Consultation si problème | 37,9 |
| Étudiants se donnent du feed-back | 11,5 |
| Publication | 2,8 |

### 5.2.9 Opinions et perceptions des enseignants

#### 5.2.9.1 Demande d'écriture

De l'ensemble des répondants 47,5% ont écrit qu'ils pensent faire suffisamment écrire leurs élèves, 38,8% disent "non" et 13,7% "ne sais pas". Les opinions diffèrent beaucoup d'un collège à l'autre. Dans un des collèges, 34,5% des répondants pensent faire suffisamment écrire tandis que dans un autre, on retrouve une proportion de 60,5%. De ceux qui pensent ne pas faire suffisamment écrire, on constate au tableau 21 (q.75 - 76) que les raisons les plus souvent évoquées sont: que le programme est déjà très chargé pour les élèves, que faire écrire augmente le fardeau de la correction ou que le cours donné ne s'y prête pas.

#### 5.2.9.2 Qualité des productions écrites

Au niveau du fond et de la forme, les répondants trouvent insatisfaisantes les productions écrites des élèves (tableau 22: q.103 - 104).

#### 5.2.9.3 Responsabilité des enseignants

La grande majorité des répondants (97,5%) pensent qu'il est de la responsabilité de l'ensemble des enseignants d'améliorer les habiletés d'écriture des élèves (q.105 à 107).

#### 5.2.9.4 Suffisamment préparé?

De l'ensemble des répondants, 81,5% se disent suffisamment préparés pour enseigner à écrire à leurs élèves dans leur discipline (q.108). Les répondants d'éducation physique et des techniques physiques sont ceux qui se disent, le plus souvent, insuffisamment préparés (36%).

## Tableau 21

Proportion (en %) des répondants qui ont invoqué les raisons suivantes pour expliquer une demande insuffisante d'écriture

| Raisons invoquées | % des répondants n=130 |
|---|---|
| Programme trop chargé | 25,4 |
| Trop de correction | 27,2 |
| Étudiants aiment pas | 8,6 |
| Pas prioritaire pour l'enseignant | 3,6 |
| Pas un objectif du cours | 11,8 |
| Cours ne s'y prête pas | 19,3 |
| Ne sais comment procéder | 3,9 |

## Tableau 22

Perception (indice de qualité) des répondants de la qualité des productions écrites des élèves

| Qualité des écrits | philo. n=30 | français n=42 | psycho n=19 | é-s-p. n=28 | maths n=28 | phys. n=21 | biol. n=21 | éd.phys. n=27 | t.inf. n=41 | t.adm. n=28 | t.hum. n=26 | t.phys. n=19 | tous les répondants n=336 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fond | 2,5 | 2,8 | 2,7 | 2,8 | 2,4 | 2,9 | 2,7 | 2 | 2,7 | 2,5 | 2,7 | 2,4 | 2,6 |
| Forme | 2,4 | 2,4 | 2,3 | 2,5 | 2,4 | 2,9 | 2,5 | 1,8 | 2,5 | 2,4 | 2,6 | 2,3 | 2,4 |

Indice de qualité: 1: Très insatisfaisant; 2: insatisfaisant; 3: satisfaisant; 4: très satisfaisant; 5: ne s'applique pas

#### 5.2.9.5 Commentaires

Les commentaires présentés par les enseignants, à la fin du questionnaire, peuvent se regrouper comme suit: le tiers des commentaires consiste à nuancer une des réponses au questionnaire, un quart se trouve à déplorer le peu de place qu'occupe l'écriture dans les collèges et un autre quart revient sur le fait que la tâche est trop lourde pour qu'il soit possible de s'impliquer à ce niveau.

## 5.3 Synthèse des résultats de la recherche

1. Les utilités que les enseignants reconnaissent à l'écriture:
   Nous apprenons grâce au questionnaire que les enseignants reconnaissent principalement que l'écriture permet d'intégrer et d'évaluer la matière, d'évaluer la capacité de s'exprimer clairement et de clarifier et structurer la pensée.

2. Quantité d'écriture en classe:
   L'observation nous révèle qu'en moyenne, pour un cours d'une durée de trois périodes, 3,6 pages sont produites. Une moitié est demandée par l'enseignant tandis que l'autre tient de l'initiative des élèves.

   Le questionnaire nous apprend qu'en moyenne 3,4 pages d'écriture sont demandées en classe et hors de la classe par les enseignants. Ce sont les répondants de physique, biologie, psychologie, techniques administratives, techniques humaines et techniques physiques qui demandent le plus (nombre de pages) à leurs élèves.

3. Proportion des écrits réalisés, en classe, pour chacune des catégories d'écriture:
   Des lignes écrites demandées par l'enseignant, en classe, nous savons, par l'observation, que 36,7% sont transactionnelles; 12,4%, expressives; 2,6%, poétiques et 59,3% mécaniques. Celles "initiées" par les élèves sont surtout de nature mécanique. La prise de notes est l'activité d'écriture la plus fréquente en classe (65,5% des lignes).

   Les répondants au questionnaire, en indiquant le nombre de fois par session où ils demandent les différents types d'écriture, nous permettent de déduire, qu'en classe, l'écriture transactionnelle

représente 46,6% de la demande: l'écriture expressive, 2,9% et l'écriture mécanique, 50,5% (l'écriture poétique est en quantité négligeable). Ce sont les professeurs de biologie, de physique et du secteur professionnel qui demandent le plus fréquemment de l'écriture de nature transactionnelle et expressive.

On remarque une différence entre les proportions obtenues par l'observation et le questionnaire, mais la prédominance de l'écriture mécanique demeure, ainsi que le peu de demande d'écriture expressive et poétique.

4. La proportion des écrits dépassant un paragraphe de quatre lignes et plus:
Seule l'observation peut vraiment nous informer sur le sujet. Suite à l'examen des productions en classe, nous avons compté que seulement 30,5% des écrits transactionnels, expressifs et poétiques sont constitués de paragraphes de quatre lignes et plus.

5. Les écritures à l'extérieur de la classe:
Les résultats du questionnaire nous permettent de supposer qu'environ 53,7% de la demande d'écriture est transactionnelle, 4,7%, expressive et 41,5%, mécanique (l'écriture poétique demeure en quantité négligeable). On semble demander moins souvent d'écrire à l'extérieur de la classe qu'en classe.

Ici, ce sont les répondants de physique, de techniques humaines et de techniques physiques qui demandent le plus souvent des écritures transactionnelle et expressive hors de la classe.

6. Les lecteurs auxquels s'adressent les élèves:
L'observation nous révèle, qu'en général, les enseignants ne spécifient pas de lecteurs aux élèves (74,5%).

Le questionnaire nous apprend que c'est à l'enseignant que les élèves s'adressent le plus souvent.

Nous croyons que, dans les faits, les enseignants demandent rarement aux élèves de s'adresser à un lecteur en particulier, mais qu'implicitement les élèves comprennent que c'est à la personne même de l'enseignant qu'ils doivent s'adresser.

7. Le support pédagogique offert:
Les enseignants résument leurs interventions, dans la plupart des cas, à la présentation orale et/ou écrite de la tâche à accomplir pour ensuite se limiter à offrir de la consultation au besoin.

## 5.4 Analyse des résultats

Nous ferons l'analyse de nos données en comparant les pratiques d'écriture du collégial avec celles que suggèrent le "WAC" pour chacun des trois rôles de l'écriture.

### 5.4.1 Écrire pour intégrer la matière

Les raisons pour lesquelles les enseignants demandent aux élèves d'écrire nous laissent supposer que l'écriture pour apprendre la matière est un concept connu et valorisé par beaucoup d'entre eux. Par contre, certains indices nous permettent de croire que plusieurs enseignants méconnaissent certains aspects liés à ce concept. Nous constatons, par exemple, que les raisons pour faire écrire en relation avec l'appropriation personnelle du contenu (explorer un nouveau contenu, lier le vécu personnel au contenu) sont peu valorisées par de nombreux répondants. De même, lorsque nous regardons les motifs pour lesquels 130 répondants disent ne pas faire écrire plus leurs élèves, nous réalisons que plusieurs d'entre eux conçoivent l'écriture comme une activité "à côté" de la discipline et/ou impliquant nécessairement de la correction.

Voyons maintenant comment se vit ce concept "d'écrire pour apprendre la matière" en classe et à l'extérieur de la classe.

En classe, les élèves écrivent beaucoup (40% du temps de classe) et en quantité (3,6pages par cours de trois périodes), mais le type des écrits est peu varié.

La principale activité d'écriture en classe est la "prise de notes" (65,5% des activités). Cette activité se résume, pour l'élève, à la copie des paroles ou des écrits de l'enseignant, ce qui s'avère peu utile du point de vue de l'apprentisage de la matière. Considérant cette façon de procéder comme de l'écriture mécanique, c'est donc cette catégorie qui vient en tête de liste des catégories d'écriture en classe, suivie par l'écriture transactionnelle.

L'écriture expressive, qui est vue par les théoriciens comme la phase réflexive de l'écriture, est présente dans 10 des 12 disciplines, mais en petites doses et pas nécessairement dans la perspective d'écrire pour intégrer la matière.

Les élèves ont peu souvent l'occasion de développer leur pensée par écrit. En effet, nous avons constaté qu'en classe, moins du tiers des écritures (30,5%) transactionnelle, expressive et poétique étaient constituées de paragraphes de quatre lignes et plus.

A l'extérieur de la classe, la fréquence d'écriture transactionnelle (sauf en mathématiques et en éducation physique) dépasse de peu celle de l'écriture mécanique alors que l'écriture expressive et poétique demeurent des activités occasionnelles.

A l'extérieur, comme en classe, les types d'activités sont peu variés. Le plus souvent, la demande est spécialisée: en biologie, on demande des rapports de laboratoire et en techniques infirmières, des rapports de stage. Le questionnaire nous apprend que les enseignants demandent, en classe et à l'extérieur de la classe, en moyenne 3,4 pages d'écriture par semaine. Physique et biologie dominent avec des moyennes de 4,9 et 4,7 alors que mathématiques et éducation physique sont les deux disciplines les moins exigeantes avec 2,7 et 2,4 pages d'écriture.

La notion de varier les types de lecteurs est peu développée au collégial. En classe, pour le trois quarts des activités, aucun lecteur n'est explicite. Autrement, on se limite à proposer d'écrire pour soi ou pour l'enseignant. S'adresser à ses pairs ou à d'autres types de lecteurs sont des suggestions presqu'inexistantes.

**Recommandations pour toutes les disciplines:**

1. Faire écrire davantage en classe et à l'extérieur de la classe, selon le mode transactionnel et expressif, dans le but d'amener les élèves à explorer, réfléchir et s'approprier les concepts enseignés. Demander aux élèves de toujours s'exprimer dans leurs mots.

2. Demander fréquemment aux élèves d'écrire des textes de plus d'un paragraphe afin de leur donner l'occasion de développer leur pensée par écrit.

3. Varier, pour chacun des cours, les types d'activités d'écriture et augmenter graduellement la difficulté des tâches d'écriture en passant de la reformulation à l'analyse.

4. Montrer aux élèves à prendre des notes de façon personnelle et efficace.

5. Multiplier les occasions d'écrire en classe (5 minutes au début du cours sur le concept qui sera enseigné, 5 minutes à la fin pour en faire la synthèse).

6. Varier les types de lecteurs auxquels les élèves s'adressent.

7. Diversifier les méthodes d'évaluation: faire corriger par les pairs, choisir au hasard seulement quelques écrits à corriger à chaque semaine.

### 5.4.2 Écrire pour développer la langue écrite

Plusieurs des données recueillies par l'observation et le questionnaire concourent à expliquer les difficultés d'expression écrite des élèves du collégial. Nous vous présentons les plus significatives.

Le support pédagogique offert aux élèves pour la réalisation des longs travaux d'écriture est très restreint. "Demander un brouillon", "prévoir un mécanisme pour que les élèves se donnent du feed-back" et "prévoir la publication des meilleurs travaux" sont des approches qu'on utilise jamais ou rarement.

L'écriture expressive est de toute évidence rarement utilisée (sauf en français) comme activité préparatoire à l'écriture transactionnelle ou poétique.

Les enseignants demandent presqu'autant d'écriture mécanique que transactionnelle en classe et à l'extérieur de la classe.

En classe, les élèves écrivent peu fréquemment des textes transactionnels, expressifs ou poétiques. Les types d'écriture transactionnelle sont peu variés.

On varie peu la demande de lecteurs auxquels les élèves doivent s'adresser.

L'ensemble des enseignants, sauf ceux de français, ne font presque jamais écrire pour pratiquer les aspects mécaniques de l'écriture.

**Recommandations pour toutes les disciplines:**

1. Enseigner et supporter tout le processus de l'écriture.

2. Multiplier les occasions, en classe et à l'extérieur de la classe, de pratiquer le processus de composition de l'écriture en variant les tâches d'écriture et en demandant des textes d'au moins une page.

3. Suggérer plus souvent des activités heuristiques visant l'émergence et la clarification des idées.

4. Prévoir des mécanismes qui donnent aux élèves l'occasion de se donner du feed-back entre eux.

5. Obliger les élèves à consulter un dictionnaire et une grammaire à l'étape d'édition du processus de compositon.

6. Faire publier les meilleurs travaux des élèves.

et peut-être...devenir plus exigeant quant à la qualité des productions écrites des élèves.

### 5.4.3 Écrire pour améliorer la connaissance de soi

La proportion des répondants ayant signalé comme "assez important" ou "très important" de faire écrire les élèves pour favoriser l'expression personnelle et faire prendre conscience de soi est assez faible (seulement 50 à 60% de l'ensemble). Ce sont les professeurs de français, psychologie, techniques humaines et techniques infirmières qui semblent les plus intéressés à exploiter cette possibilité de l'écriture. Les répondants d'économie-sociologie-politique, mathématiques, physique, biologie et éducation physique sont les moins intéressés.

En classe, comme à l'extérieur de la classe, on retrouve une plus forte proportion de demandeurs d'écriture expressive et une plus grande fréquence de la demande chez ceux qui ont jugé important de faire écrire pour améliorer la connaissance de soi. C'est également parmi ceux-là qu'on retrouve une demande plus fréquente d'écriture adressée "pour et à soi".

En fait, c'est comme si le développement de la personne, par l'écriture, n'était l'affaire que de certaines disciplines.

**Recommandations pour toutes les disciplines:**

1. Augmenter les occasions d'écrire, de façon personnelle et informelle, pour soi ou à l'enseignant pour dialoguer.

2. Demander à l'élève en classe, en laboratoire et en stage, d'exprimer son point de vue, son opinion, sa perception, sa compréhension des choses, ses sentiments, de poser ses questions ou de décrire son projet, ses objectifs de formation, ses objectifs de développement personnel, son expérience.

3. Baser l'évaluation de ces écrits sur le cheminement individuel et l'effort personnel déployé par l'élève (la forme a peu d'importance).

# Conclusion

Nous avons choisi d'aborder l'écriture parce que nous pensons qu'elle constitue une forme de langage méconnue et sous-estimée par notre système d'éducation.

Cette recherche visait à faire le point sur la situation réelle de l'écriture au collégial et à présenter une nouvelle approche curriculaire concevant l'écriture comme un outil d'apprentissage irremplaçable: le "Writing Across the Curriculum".

Nous avons d'abord exposé, au chapitre 1, les objectifs et les limites de cette recherche. Au chapitre 2, nous avons décrit le triple rôle que peut jouer le processus de l'écriture en éducation. Le chapitre 3 a présenté l'histoire du mouvement britannique et américain de remise en valeur de l'écriture: le "WAC", le cadre théorique sur lequel il repose et les suggestions d'utilisation de l'écriture qu'il présente aux enseignants. La méthodologie est détaillée au chapitre 4 et les résultats obtenus sont décrits et analysés au dernier chapitre. Notre analyse et les suggestions de correction qui sont proposées aux enseignants de toutes les disciplines, sont présentées en relation avec le triple rôle que peut jouer l'écriture en éducation.

Nous avons utilisé deux approches pour réaliser cette recherche. La première a reposé sur l'utilisation d'un questionnaire tandis que la seconde provient de l'observation directe. Le questionnaire s'est adressé à tous les enseignants de douze disciplines différentes appartenant à six cégeps francophones et propose, principalement, de décrire les demandes d'écriture des enseignants en classe et hors de la classe. L'observation directe a impliqué des enseignants des douze mêmes disciplines. Elle a eu lieu dans trois des six collèges répondant au questionnaire et a servi à détailler les pratiques d'écriture des élèves en classe.

L'élaboration du questionnaire a été longue, mais la collaboration des coordonnateurs de département de notre collège ainsi que celle des enseignants consultés ont été très précieuses. La distribution des questionnaires a été simplifiée grâce à l'inconditionnel dévouement des conseillers pédagogiques et de leur secrétaire, dans les six collèges

participants. Le taux de réponse a été, en moyenne, de 41,3%. Le nombre des répondants a beaucoup varié selon les collèges et les disciplines sans que nous puissions, dans la plupart des cas, expliquer pourquoi.

L'observation en classe a été plus difficile à réaliser que nous l'avions pensé et ce, malgré la collaboration des nombreux intervenants (conseillers pédagogiques, observateurs et enseignants impliqués). Les quelques problèmes rencontrés nous ont amenée à laisser tomber l'idée de présenter les données pour chacune des disciplines. C'est donc uniquement l'ensemble des données qui sont décrites.

Les données obtenues, grâce à l'observation de 34 groupes-classes, sont particulièrement intéressantes. Nous pensons même qu'il serait indiqué de répéter l'expérience mais à une plus grande échelle et avec plus de disponibilité de la part du chercheur responsable. De même, nous croyons que faire l'observation des activités d'écriture au secondaire serait très pertinente. Cette démarche fournirait des données sur les demandes d'écriture des enseignants du niveau secondaire et permettrait un meilleur arrimage secondaire-collégial.

Cette expérience de recherche a été très gratifiante et très stimulante. D'une part, nous avons considérablement enrichi nos connaissances sur pourquoi et comment l'écriture contribue à l'intégration de la discipline, à l'amélioration de l'expression écrite et au développement de la connaissance de soi. Nous avons également réussi à "faire sortir" des résultats que nous pensons très proches de la réalité et par conséquent, très révélateurs de la situation actuelle de l'écriture au collégial. Nous pensons que la réalisation des recherches suivantes nous permettrait de mieux comprendre et de mieux adapter le modèle du "Writing Across the Curriculum" aux réalités de notre niveau d'enseignement: 1. l'influence de l'utilisation de l'écriture sur l'apprentissage de la matière 2. les améliorations possibles de la qualité formelle de l'écriture grâce à l'enseignement et à l'utilisation du processus de l'écriture dans toutes les disciplines et 3. l'impact de l'écriture sur la connaissance de soi des élèves. Une recherche sur l'influence de l'ordinateur dans l'apprentissage de l'écriture s'avèrerait également pertinente, aujourd'hui .

Grâce à cette recherche, nous en connaissons davantage sur la situation de l'écriture au collégial. Voici quelques données significatives 1. En général, les enseignants pensent plus souvent que faire écrire les

élèves est utile pour l'apprentissage de la matière que pour la connaissance de soi. 2. Les élèves passent 40% du temps de classe à écrire. 3. Seulement 30,5% des lignes d'écriture transactionnelle, expressive et poétique sont constituées de paragraphes de quatre lignes et plus. 4. Les enseignants demandent plus souvent d'écrire en classe que hors de la classe. 5. Les catégories d'écriture demandée sont essentiellement de nature mécanique et transactionnelle. 6. La demande d'écriture expressive et poétique est rare. 7. On privilégie, pour les examens, les questions à développement avec analyse et synthèse. 8. Les enseignants spécifient rarement le type de lecteurs auxquels les élèves doivent s'adresser et lorsqu'il le font, la demande est peu variée. 9. La moitié de ce qui est écrit, en classe, vient de la demande de l'enseignant tandis que l'autre moitié est "initiée" par les élèves. Ce qui provient des élèves est essentiellement de l'écriture mécanique. 10. Chaque enseignant demande à ses élèves d'écrire, en moyenne, 3,4 pages par semaine (en classe et hors de la classe). Un élève du secteur général pourra donc écrire, sur demande, s'il a sept cours: 24,5 pages par semaine. 11. Le support pédagogique offert pour les longues tâches d'écriture est minimal et n'implique pas, en général, le processus de composition de l'écriture. 12. La majorité des enseignants pensent faire suffisamment écrire leurs élèves. Ils se disent, dans l'ensemble, assez préparés pour gérer les activités d'écriture de leurs élèves. Ils pensent qu'il est de la responsabilité de tous d'améliorer les habiletés d'écriture des élèves, chose qui leur paraît sûrement souhaitable puisqu'ils jugent pour la plupart "insatisfaisante" la qualité des productions écrites de leurs élèves. D'ailleurs, les répondants au questionnaire et les enseignants que nous avons rencontrés, se sont tous dits désireux de contribuer à améliorer la qualité de l'écriture de leurs élèves moyennant un plus peu de support "tangible" de la part des administrations de collège.

Il reste maintenant à savoir ce que nous ferons pour améliorer la situation. Adopterons-nous le modèle global des Britanniques et des Américains concevant l'écriture comme un processus d'apprentissage complet ou persiterons-nous à traiter le problème de la langue superficiellement et avec des demi-solutions? Voilà une réflexion qui s'avère préalable à l'élaboration des politiques de valorisation de la langue au collégial. Il serait également pertinent que cette réflexion soit considérée au niveau des écoles secondaires.

# Références

APPLEBEE, A. N., FRAN, L., AUTEN, A. (1980). A study of writing in the secondary school. Final report NIE-G-79-0174, (Ed. 197-347).

APPLEBEE, A.N., LEHR, F., AUTEN, A. (1981 a). Learning to write in the secondary school: how and where. English Journal, 70, No. 5, 78-82.

APPLEBEE, A. N., FRAN, L., AUTEN, A. (1981 b). A study of writing in the secondary school. Final report. Urbana, Illinois: NCTE.

APPLEBEE, A. N. (1984 a). Writing and reasoning. Review of Educational Research, 54, No.4, 577-596.

APPLEBEE, A. N. (1984 b). Contexts for learning to write. Norwood, New-Jersey: Alex Publishing Corporation.

APPLEBEE, A. N., LANGER, J. A. (1985). Learning to write: learning to think. Educational Horizons, 64, No.1, 36-38.

APPLEBEE, A. N. (1986). The writing report card: writing achievemnent in american schools. Princeton, New-Jersey: NAEP. (Ed.273-994)

APPLEBEE, A. N., LANGER, J. A. (1987). How writing shapes thinking: a study of teaching and learning. Research report No.22. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. (Ed. 286-205)

APPLEBEE, A. N., LANGER, J. A. (1988). Speaking of Knowing: conceptions of learning in academic subjects. Academic learning in high school subjects. Final report. Washington: Office of Educational Research and Improvement. (Ed. 297-336)

BERTHOFF, A. E. (1990). The sense of learning. Portsmouth: Boyton/Cook.

BLOOM, B. (1974). Time and learning. American Psychologist, 29, 682-688.

BRITTON, G. et al. (1975). The development of writing abilities11-18. London: Mac Millan.

BRUNER, J. (1971). The relevance of education. New-York: Norton.

COHEN, M., RIEL, M. (1989). The effect of distant audiences on student writing. American Educational Research Journal, 26, No.2, 143 -159.

CONSEIL de la LANGUE FRANCAISE. (1987). Avis sur l'enseignement du français, langue maternelle. Gouvernement du Québec.

DESCHENES, A. J. (1985). Le résumé comme stratégie de compréhension et d'apprentissage. Communication présentée au quatrième congrès annuel de L Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Montréal, Canada.

DESJARDINS, L. (1985). Les handicapés de l'écriture. Rapport de recherche P.R.O.S.I.P., Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

DIDIER, B. (1976). Le journal intime. Paris. Presses Universitaires de France.

DURST, R. K., NEWELL G. E. (1989). The uses of fonction: James Britton's category system and research on writing. Review of Educational Research, 59, No.4, 375-394.

ELBOW, P. (1973). Writing without teachers. New-York: Oxford University Press.

ELBOW, P. (sept. 1983). Teaching thinking by teaching writing. Change, 37-40.

EMIG, J. (1971). The composing process of twelfth graders. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

EMIG, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28, No. 2,122-128.

EMIG, J. (1982). "Writing composition and rhetoric" in Encyclopedia of Educational Research, Vol. 4, New-York: Macmillan and Free Press, 221-2031.

FASSLER-WALVOORD, B., SMITH-HOKE, L. (1982). Coaching the process of writing in C.W. Griffin (Ed.): New direction for teaching and learning. Californie: Jossey-Bass, pp. 3-14.

FILLION, B. (1979). Language across the curriculum. McGill Journal of Education, 14, 47-60.

FLOWER, L., HAYES, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32, No.4, 365-387.

FREIRE, P. (1980). Pédagogie des opprimés. Paris: Maspero

FULWILER, T. (1978). Journal writing across the curriculum. Conférence présentée au 29ième congrès du College Composition and Communication, Denver, Colorado.

FULWILER, T. (1980). Journal across the disciplines. College English Journal, 69, No. 9, 14-19.

FULWILER, T. (1982 a). Writing is everybody's business. National Forum, 65, No. 4, 21-24.

FULWILER, T. (1982 b). Writing: an act of cognition in C.W. Griffin (Ed.): New direction for teaching and learning. Californie: Jossey-Bass, pp.15-26.

FULWILER, T. (1987 a). Guidelines for using journals in school settings. Support for the Learning and the Teaching of English approuvé, par le National Council of Teachers of English. Urbana, Illinois.

FULWILER, T. (Ed.) (1987 b). The journal Book. Portsmouth: Boyhton Cook.

GLAZE, B. (1981). Role writing to undestand the past. Relié au Northern Virginia Writing Project, Virginia.

GOODE, W. J., HATT, P. K. (1952). Methods in social research. (?)

GROFF, P. (1979). The effects of talking on writing. English Education, 13, No. 3, 33-37.

GUTSTEIN, S. (1983). Using real English: writing a dialogue journal. Conférence présentée à l'Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Others Languages, Toronto, Ontario.

HARRIS, R. (1981). The use of student journals in teaching psychology. Conférence présentée à l'Annual Meeting du Rocky Mountain Psychological Association, Denver, Colorado.

HERRINGTON, A. J. (1981). Writing to learn: writing across the disciplines. College English, 43, No. 4, 379-387.

HILLOCKS, G. (1987). Synthesis of research on teaching of writing. Educational Leadership, 44, No.8 , 71-82.

JENKINSON, E. B. (1988). Learning to write/ writing to learn. Phi Delta Kappan, 69, No.10, 712-717.

KING, B. (1982). Using writing in the mathematic class: theory and practice in C.W. Griffin (Ed.) : New direction for teaching and learning (pp.39-44). Californie: Jossey-Bass.

LEMIEUX, J., FORTIER, H., ROSSIGNOL, P. (1987). Le français écrit par la cohérence du texte. Rapport de recherche P.R.O.S.I.P., Québec: Campus Notre-Dame-de-Foy.

LINDERMANN, E. (1982). Ken Macrorie: a review essay. College English, 44, No.4, 358-367.

LURIA, A.R., YUDOVICH, F. (1971). Speech and the development of mental processes in the child. Baltimore: Penguin Books.

MAC ALLISTER, J. (1982). Responding to student writing in C.W. Griffin (Ed.): New direction for teaching and learning. Californie: Jossey-Bass, pp.59-65.

MAIMON, E. (1988). Cultivating the prose garden. Phi Delta Kappan, 69, No.10, 734-739.

MARTIN, N. (1976). Language across the curriculum: a paradox and it's potential for change. Educational Review, 28, No.3, 206-219.

MASLOW, A. (1968). Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard, 1972.

MAYHER, J. S., LESTER, N. B. (1983). Putting learning first in writing to learn. Language Arts, 60, No. 6, 717-722.

MÉNARD, L. (1989 a) Étude descriptive de l'utilisation pédagogique du journal de bord au niveau collégial. Mémoire de maîtrise inédit, U.de M..

MÉNARD, L. (1989 b) Le journal de bord étudiant ou écrire pour apprendre, Prospectives, 25, No.3, 110-111.

MOFFET, J. (1968). Teaching the universe of discourse. Boston: Houghton Mifflin.

MOFFET, J. (1982). Writing, inner speech, and meditation. College English, 44, No. 3, 231-246.

MORIN, L., GAGNON, J. M. (mai 1987). Une langue pour communiquer et pour apprendre. Science Impact, 1-33.

O'DELL, L. (1980). The process of writing and the process of learning. College Composition and Communication, 31, No. 1, 42-50.

PARÉ, A. (1984). Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Québec: Centre d'intégration de la personne de Québec.

PRADL, G. M., MAYHER, J. S. (1985). Reinvigorationg learning through writing. Educational leadership, 42, No.5 , 4-8.

RACINE, C. et al. (1987). Grille de correction en français écrit: élaboration, expérimentation et évaluation. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne.

ROSEN, L. (1978). An interview with James Britton, Tony Burgess and Harold Rosen. English Journal, 67, No.8, 50-58.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1985). "Research on written composition" in Handbook of Research on Teaching. New-York: Macmillan.

SCHUMACHER, G. M. (1986). Reflections on the origins of writing : new perspectives on writing research. Written Communication, 3, No. 1, 47-63.

SHAFER, R. E. (1981). A British proposal for improving literacy. EducationalForum, 46, No.1, 81-96.

SMITH, M. J. (1977). Bruner on writing. College Composition and Communication, 28, No. 2, 129-133.

TIMBAL-DUCLAUX, L. (1986). L'écriture créative. Paris: Retz.

TREMMEL, R. (1987). Teaching the writing process - what are the goals and objectives? NASSP Bulletin, 71, No.501, 58-64.

TUCKMAN, B. W. (1978). Conducting educational research. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

VYGOTSKY, L. (1934). Pensée et langage. Paris: Terrains, Editions Sociales, 1985.

WALKER, A. (1988). Writing-across-the-curriculum : the second decade. English Quaterley, 21, No.2, 93-103

WEISS, R.H. (1979). Research on writing and learning: some effects of learning-centered writing in five subject areas. Conférence présentée à l'assemblée annuelle du National Concil of Teachers of English, San-Francisco, Californie.

WRIGHT, W.W. (1980). Teaching writing in the age of narcissism. English Journal, 69, No. 8, 26-29.

YATES, J. M. (1987). Research implications for writing in the content areas. Second edition. Washington: National Education Association Publication

# APPENDICE A

Laval, le février 1990

Madame/monsieur,

Je suis professeur au collège Montmorency. J'effectue une recherche subventionnée par PAREA. Cette recherche porte sur l'utilisation de l'écriture au niveau collégial. Elle vise, plus précisément, à décrire la situation actuelle de l'écriture par rapport aux paramètres suivants: 1. la perception, par les enseignants, de l'utilité de l'écriture 2. la fréquence d'utilisation de l'écriture par les étudiants 3. la variété d'écriture demandée par les enseignants aux étudiants. Je n'aborde pas les problèmes liés à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. Le rapport de la recherche est prévu pour juin 1990.

Les données nécessaires à cette recherche sont principalement recueillies par questionnaire. Le questionnaire est adressé aux enseignants de douze disciplines différentes et ce, dans six collèges de la province.

Je sollicite, ici, votre participation à cette recherche afin de m'aider à clarifier la position du collégial vis-à-vis l'utilisation de l'écriture. Je vous demande, pour répondre au questionnaire, de demeurer le plus près possible de votre réalité et de vous baser sur vos demandes d'écriture habituelles pour un seul de vos groupes-cours.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration et vous assure de l'entière confidentialité des données transmises par vous.

Je vous prie donc compléter le questionnaire ci-joint et de le glisser dans la même enveloppe (vous trouverez un auto-collant qui vous permettra de l'identifier). Veuillez retourner le tout, par courrier interne, à votre conseiller pédagogique d'ici le mars 90.

Louise Ménard
Collège Montmorency
Laval

# Questionnaire sur l'utilisation de l'écriture au collégial

**Répondez en vous basant sur <u>vos demandes d'écriture</u> habituelles <u>pour un de vos groupes-cours</u>.**

**Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse (*<u>encerclez un seul chiffre par réponse</u>*) ou cochez dans l'espace prévu, selon le cas.**

## <u>Partie 1: Demande d'écriture</u>

### A) <u>En classe, en laboratoire et/ou en stage:</u>

**A quelle fréquence** demandez-vous, **au cours d'une session**, les **activités d'écriture** suivantes **durant le temps de classe, de laboratoire et/ou de stage**? (<u>Exclure les examens écrits</u>)

| | jamais | 1 à 2 fois par session | 3 à 6 fois par session | 7 à 10 fois par session | + de 11 fois par session | ne sais pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 Exercices à choix multiples | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 Exercices consistant à remplir des blancs dans un cahier | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 Prise de notes (activité demandée par l'enseignant) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 Copie/prise en dictée/traduction | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 Calcul numérique/Preuve mathématique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 Autre activité d'écriture brève (moins de quatre lignes) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**B) A l'extérieur de la classe, du laboratoire et/ou du stage.**

**A quelle fréquence** demandez-vous, **au cours d'une session**, les **activités d'écriture** suivantes à **l'extérieur de la classe, du laboratoire et/ou du lieu de stage**?

| | jamais | 1 à 2 fois par session | 3 à 6 fois par session | 7 à 10 fois par session | + de 11 fois par session | ne sais pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. Exercices à choix multiples | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Exercices consistant à remplir des blancs dans un cahier | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Compléter ses notes (activité demandée par l'enseignant) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Copie/prise en dictée/traduction | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Calcul numérique/Preuve mathématique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Autre activité d'écriture brève (moins de quatre lignes) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

## Partie 2: Examens écrits

13. **Combien d'examens** donnez-vous, au cours d'**une session**, **à un groupe-cours**? __

Dans un examen normal, quelle **place (proportion) occupe** habituellement **chacun des types de questions suivantes?**

14. Les questions avec réponses à choix multiples? (inclure vrai ou faux) __ %

15. Les questions demandant une réponse brève (Moins d'un parag.)? __ %

16. Les questions à développement (un parag. de 4 lignes et plus) qui visent à vérifier la mémorisation d'un contenu? __ %

17. Les questions à développement (un parag. de 4 lignes et plus) qui exigent de la compréhension/de l'analyse? __ %

## Partie 3: Pourquoi écrire

Voici une liste de **raisons** pour lesquelles **l'enseignant peut demander à ses étudiants d'écrire**. Indiquez quelle **importance a chacune de ces raisons** lorsque vous demandez à vos étudiants d'écrire:

| | pas importante | peu importante | assez importante | très importante | ne sais pas |
|---|---|---|---|---|---|
| 18. Aider l'étudiant à se rappeler d'un contenu enseigné | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Permettre à l'enseignant d'évaluer l'apprentissage | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Améliorer la compréhension d'un contenu et l'intégration des apprentissages | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Amener l'étudiant à synthétiser, résumer un contenu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Pratiquer l'orthographe, la ponctuation et les autres aspects liés à la mécanique de l'écriture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Enseigner à l'étudiant la bonne façon de rédiger un certain type de document écrit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Évaluer la capacité de s'exprimer clairement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Favoriser l'exploration d'un nouveau contenu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Amener l'étudiant à réfléchir par lui-même, à clarifier sa pensée | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Amener l'étudiant à structurer sa pensée | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Favoriser la création de liens théorie-pratique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Aider l'étudiant à faire des liens entre le vécu personnel et les thèmes abordés en classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Faire prendre conscience de soi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Favoriser l'expression personnelle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Les questions suivantes portent sur les demandes d'écriture élaborées ( un paragraphe de 4 lignes et plus demandant de la composition) et excluent les examens écrits.**

## Partie 4. Tâche d'écriture élaborée

### A) En classe, en laboratoire et/ou en stage

**A quelle fréquence** demandez-vous **au cours d'une session** (trimestre), les **activités d'écriture élaborées** suivantes durant le temps de **classe, de laboratoire ou/et de stage**? (Exclure les examens écrits)

| | jamais | 1 à 2 fois par session | 3 à 6 fois par session | 7 à 10 fois par session | + de 11 fois par session | ne sait pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 32 Atelier d'écriture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33 Compte rendu de lecture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34 Compte rendu de discussion | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35 Compte rendu d'observation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36 Dissertation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37 Dossier de presse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38 Document technique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39 Écriture personnelle, introspective, exploratoire(le journal personnel, parfois le journal de bord, la rétroaction) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40 Écriture poétique, créative (poésie, fiction...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41 Essai | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42 Étude de faisabilité/de coût | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43 Exercice à partir d'un livre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44 Démarche scientifique écrite | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 45 Rapport de laboratoire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46 Rapport de stage | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47 Rapport de projet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**(Écriture élaborée en classe, en laboratoire et/ou en stage)**

| | jamais | 1 à 2 fois par session | 3 à 6 fois par session | 7 à 10 fois par session | + de 11 fois par session | ne sais pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 48 Résumé/synthèse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 49 Travail de recherche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50 Autre, spécifiez_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**B) <u>A l'extérieur de la classe, du laboratoire et/ou du stage</u>:**
Dans quelle **mesure** demandez-vous, **au cours d'une session**, les **activités d'écriture élaborées** suivantes **à l'extérieur de la classe, du laboratoire et/ou du lieu de stage**?

| | jamais | 1 à 2 fois par session | 3 à 6 fois par session | 7 à 10 fois par session | + de 11 fois par session | ne sais pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 Compte rendu de lecture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52 Compte rendu de discussion | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53 Compte rendu d'observation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54 Dissertation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55 Dossier de presse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56 Document technique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 57 Écriture personnelle, introspective, exploratoire (journal personnel, journal de bord, rétroaction) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 58 Écriture poétique, créative (poésie, fiction...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 59 Essai | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 60 Étude de faisabilité/de coût | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 61 Exercice à partir d'un livre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 62 Démarche scientifique écrite | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 63 Rapport de laboratoire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 64 Rapport de stage | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**(Ecriture élaborée à l'extérieur de la classe, du laboratoire et/ou du stage)**

| | jamais | 1 à 2 fois par session | 3 à 6 fois par session | 7 à 10 fois par session | + de 11 fois par session | ne sais pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 65. Rapport de projet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 66. Résumé/synthèse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 67. Travail de recherche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 68. Autre, spécifiez_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**A quelle fréquence** vos étudiants d'un groupe-cours font-ils, au cours d'une session, les **écritures élaborées** des **longueurs suivantes**?

| | jamais | 1 à 2 fois par session | 3 à 6 fois par session | 7 à 10 fois par session | + de 11 fois par session | ne sais pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 69. Moins de 1 page (moins de 250 mots) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 70. 1 à 2 pages | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 71. 3 à 4 pages | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 72. 5 à 6 pages | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 73. 7 à 10 pages | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 74. Plus de 10 pages | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

75. Pensez-vous faire **suffisamment** écrire vos étudiants?

1. OUI |__| 2. NON |__| 3. Ne sais pas |__|

76. Si votre réponse est **NON** à la question 75, **expliquez pourquoi** il en est ainsi ? (Vous pouvez cocher plus d'un item)

1. Le programme est déjà très chargé pour les étudients |__|
2. Ça augmente le fardeau de la correction |__|
3. Les étudiants n'aiment pas écrire |__|
4. Ce n'est pas une priorité pour moi |__|
5. Ça ne fait pas partie des objectifs du cours |__|
6. Mon cours ne se prête pas à faire écrire |__|
7. J'aimerais les faire écrire davantage mais je ne sais pas comment procéder |__|
8. Autre, spécifiez_____

**Partie 5. Les lecteurs**

**A quels types de lecteurs** demandez-vous à **vos étudiants de s'adresser** lorsqu'ils effectuent leurs différentes **tâches d'écriture élaborée** ?

| | demande jamais | demande rarement | demande parfois | demande souvent | demande très souvent |
|---|---|---|---|---|---|
| Les types de lecteurs: | | | | | |
| 77 A eux-même (écrire pour soi) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 A l'enseignant pour dialogue/ communication | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 A l'enseignant pour évaluation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 Aux autres étudients | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 Au grand public | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 A un membre de la profession | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83 Aucun type de lecteurs n'est déterminé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84 Autre, spécifiez _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Partie 6: Support pédagogique pour tâches d'écriture élaborées

Voici différentes **approches pédagogiques** pouvant être adoptées par les enseignants dans le **but de supporter les étudiants** lorsqu'ils ont à effectuer de longues **tâches d'écriture et/ou des travaux de session**. Indiquez dans quelle mesure vous utilisez chacune de ces approches.

| | jamais | rarement | parfois | souvent | très souvent |
|---|---|---|---|---|---|
| 85. J'explique la tâche, oralement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. Je remets une feuille explicative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87. Je présente des modèles d'écriture aux étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88. Je fais commencer le travail en classe afin que les étudiants puissent poser des questions sur la tâche à effectuer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89. Je partage le travail d'écriture en plusieurs étapes qui doivent être complétées une à la fois. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90. Je suggère aux étudiants des activités d'écriture visant à faire émerger leurs idées, à clarifier leur pensée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91. Je demande au moins un brouillon et donne du feed-back. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92. J'encourage les étudiants à consulter pour leur travail d'écriture. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93. Je prévois un temps de consultation pour chaque étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94. Je prévois un temps de consultation pour les étudiants semblant présenter des problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95. Je prévois un mécanisme pour que les étudiants puissent se donner du feed-back entre eux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96. Je prévois la publication des meilleurs travaux écrits. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Partie 7: Informations générales et opinions**

97. **Nom du collège**:_____

98. **Discipline enseignée**:_____

99. **Sexe**: 1. féminin |__| 2. masculin |__|

100. **Age**: 1. Moins de 30 ans |__|
2. 30 à 39 ans |__|
3. 40 à 49ans |__|
4. 50 ans et plus |__|

101. Distribuez-vous des **notes de cours**? 1. OUI |__| 2. NON |__|

102. Les étudiants doivent-ils se **procurer un** ou **des livres de référence** pour votre cours?

1. OUI |__| 2. NON |__|

**Que pensez-vous de la qualité des productions écrites de vos étudiants?**

| | très insatisfaisantes | insatisfaisantes | satisfaisantes | très satisfaisantes | ne s'applique pas |
|---|---|---|---|---|---|
| 103. au niveau de la **forme** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 104. au niveau du **fond** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Selon vous, **qui est responsable d'améliorer les habiletés d'écriture** des étudiants?

105. Les professeurs de français seulement 1. OUI |__| 2. NON |__|

106. Les professeurs de lettres et de sciences humaines seulement 1. OUI |__| 2. NON |__|

107. L'ensemble des professeurs 1. OUI |__| 2. NON |__|

108. Pensez-vous être suffisamment **préparé pour enseigner à vos étudiants à écrire dans votre discipline**? 1. OUI |__| 2. NON |__|

**Commentaire sur vos demandes d'écriture** :_____

## VOS REMARQUES SUR LE QUESTIONNAIRE

Quelles sont les questions (numéros) que vous n'avez pas bien comprises?

_____
_____
_____

Quelles sont les questions (numéros) que vous avez le mieux aimées?

_____
_____
_____

L'ordre des questions vous convenait-il?

_____
_____

En répondant au questionnaire, avez-vous rencontré d'autres difficultés? Précisez...

_____
_____
_____

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION!**

# APPENDICE B

Laval, le février 1990

Madame/monsieur,

Je suis professeur au collège Montmorency. J'effectue une recherche subventionnée par PAREA. Cette recherche porte sur l'utilisation de l'écriture au niveau collégial. Elle vise, plus précisément, à décrire la situation actuelle de l'écriture par rapport aux paramètres suivants 1. la perception, par les enseignants, de l'utilité de l'écriture 2. la fréquence d'utilisation de l'écriture par les étudiants 3. la variété d'écriture demandée par les enseignants aux étudiants. Le rapport de cette recherche est prévu pour juin 1990.

Les données nécessaires à cette recherche sont recueillies, entre autres, grâce à l'observation des activités d'écriture des étudiants en salle de classe. L'observation est faite par , un(e) enseignant(e) de votre collège, et s'effectue pendant le déroulement normal d'un cours de trois périodes. Des étudiants de douze disciplines différentes sont observés. Les documents écrits par un certain nombre de ces étudiants sont photocopiés puis leurs sont retournés. Seules les informations concernant l'écriture sont relevées.

Je sollicite, ici, votre participation à cette recherche afin de m'aider à clarifier la position du collégial vis-à-vis l'utilisation de l'écriture.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration et vous assure de l'entière confidentialité des données recueillies.

**Louise Ménard**
**Collège Montmorency**
**Laval**

# L'OBSERVATION en CLASSE

**Buts de l'observation**

L'observation vise à détailler les pratiques d'écriture en classe. Nous espérons qu'elle nous permettra de répondre aux questions suivantes:

1. Évaluer la quantité moyenne d'écriture réalisée en classe (nombre de pages par élève pour un cours de trois périodes) et préciser la quantité d'écriture demandée par l'enseignant et celle initiée par l'élève.
2. Vérifier quelle proportion des écrits en classe sont effectués selon chacun des types d'écriture suivants: écriture expressive, écriture transactionnelle, écriture créative et écriture mécanique, ceci par rapport à l'ensemble demandé par chaque enseignant.
3. Mesurer la proportion d'écriture en classe dépassant un paragraphe de longueur (quatre lignes et plus) et n'étant pas de l'écriture mécanique, ceci par rapport à l'ensemble demandé.
4. Identifier les différents types de lecteurs auxquels les enseignants demandent aux élèves de s'adresser.

**Disciplines observées**

Les disciplines observées sont: français, philosophie, psychologie, sociologie-économie-politique, biologie, mathématiques, physique, éducation physique, techniques physiques (électrotechnique, génie civil, génie mécanique), techniques biologiques (soins infirmiers), techniques de l'administration, techniques humaines (travail social, garderie, éducation spécialisée, tech. de loisirs et tech. policières).

**Durée et lieu de l'observation**

Un groupe-classe de chacune des disciplines choisies est observé, si possible, pendant trois périodes consécutives. L'observation a lieu en classe durant les activités normales et non pas en laboratoire ou en stage.

**Objet de l'observation**

L'observation porte sur toutes les activités d'écriture en classe, qu'elles soient le résultat d'une demande de la part de l'enseignant ou non. La fonction de l'observateur est de noter la durée de l'activité, le type d'écriture, la ou les consignes verbales et/ou écrites en rapport avec l'activité d'écriture et le type de lecteurs auquel s'adresse l'élève pour cette activité.

**L'outil de l'observation: le journal de bord**

Un journal de bord sera complété pour chacune des disciplines observées. Il permettra de noter en vrac les données faisant l'objet de l'observation, c'est-à-dire, les activités d'écriture commandées par l'enseignant et celles initiées par les élèves

Le journal de bord est partagé en trois colonnes. Une première permet d'enregistrer l'heure du début et de la fin de l'activité. Une seconde sert à identifier le type d'activité d'écriture et les consignes en rapport avec l'activité. Ici, l'observateur devra porter une attention particulière à l'activité <prise de notes>. Il est important que l'observateur note si elle résulte d'une demande de l'enseignant ou de l'initiative des élèves. Finalement, une troisième colonne permet de noter le type de lecteurs auquel s'adressent les élèves qui effectuent l'activité en question.

**La grille d'observation**

Une grille d'observation distincte est prévue pour chaque discipline observée. Elle résume les observations inscrites dans le journal de bord. La grille d'observation se partage en trois unités. Une première sert à présenter la classe observée. La seconde est complétée en tenant compte des typologies proposées; elle met en parallèle le type d'écriture, le lecteur désigné et la durée de chaque activité d'écriture. Chaque activité d'écriture distincte doit être numérotée (1, 2, 3...). Attention, si un document appartient à deux catégories ou s'adresse à deux types de lecteurs différents, choisir la tendance dominante. Finalement, une troisième unité identifie les échantillons d'écriture recueillis dans chaque classe en mettant en relation les numéros d'activité d'écriture et le nombre total de pages écrites pour chacune d'elles. Il faut que l'observateur distingue clairement la prise de notes qui reproduit le discours oral de l'enseignant ou qui copie une ressource écrite de celle où l'élève fait l'effort de paraphraser ou de résumer. Un espace est prévu à la fin pour tout commentaire utile à la compréhension des résultats de l'observation.

**L'échantillonnage des productions écrites**

Pour chaque discipline observée, l'observateur recueillera tous les documents écrits par quatre élèves, au moment de la période d'observation. Ces documents seront photocopiés puis retournés à l'enseignant dans les 24 heures. Les quatre élèves seront choisis au hasard à la fin de la période d'observation.

L'observateur regroupera les documents par type d'activité. Puis, pour chaque classe, il indiquera en haut et à droite de chaque feuille, à quel numéro d'activité d'écriture elle correspond.

# LE JOURNAL DE BORD

Nom du collège:_____
Nombre d'élèves en classe: [_ _]
Discipline observée:_____ No du cours: [_ _ _]-[_ _ _]
Date de l'observation [_ _]-[_ _]
jour mois
Durée de l'observation: Début: [_ _] Pause: [_ _] Fin: [_ _]
hr. min. nbre de min. hr. min.
Notes de cours distribuées: OUI [ ] NON [ ] Utilisation d'un livre: OUI [ ] NON [ ]

| HEURE<br>Début-fin | ACTIVITÉS D'ÉCRITURE<br>types et consignes | LECTEURS |
|---|---|---|
| | | |

# GRILLE D'OBSERVATION

## Première unité: Informations générales

Nom du collège: _____
Discipline observée: _____ No du cours: [_][_][_]-[_][_][_]
Date de l'observation [_][_][_] Période de la journée: AM [ ] PM [ ]
jour mois
Durée totale de l'observation: [_][_] minute Nombre d'élèves en classe: [_][_]
Notes de cours distribuées: OUI [ ] NON [ ] Utilisation d'un livre: OUI [ ] NON [ ]

## Deuxième unité: Observation des activités d'écriture

| NO | DESCRIPTION DE L'ACTIVITE D'ECRITURE | TYPE D'ACT | TYPE de LECTURE | (EN MIN.) |
|---|---|---|---|---|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |
| 6. | | | | |

## Troisième unité: Echantillon

| NO DE L'ACTIVITE D'ECRITURE | NOMBRE de PAGES (mesurées par les 4 élèves |
|---|---|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |
| 5. | |
| 6. | |

COMMENTAIRES

## Description des types de lecteurs

### Soi

**A soi-même**: L'élève écrit pour lui-même à partir de son propre point de vue. Bien que l'élève puisse destiner cette écriture à un lecteur extérieur, il ne tient pas compte de l'intelligibilité du texte pour ce lecteur.

### L'Enseignant

**Enseignant pour dialoguer**: L'élève écrit à l'enseignant dans le but de communiquer, d'échanger avec lui. Il s'attend à une réponse, un feed-back de la part de l'enseignant.

**Enseignant pour évaluer**: L'élève écrit à l'enseignant afin de démontrer qu'il maîtrise un contenu ou un apprentissage. Il s'attend à une évaluation formelle de la part de l'enseignant.

### Les Pairs

**Aux pairs**: L'élève s'adresse en priorité à ses pairs et attend un feed-back, une réponse de leur part. L'enseignant peut être perçu comme faisant partie des pairs.

### Le Grand Public

**Le grand public**: L'élève peut s'adresser au public en général ou à un public particulier.

### Type non-déterminé

**Lecteur non-déterminé**: L'élève ne s'adresse à aucun type de lecteur en particulier.

## Description des catégories d'écriture

**Expressive**
**Écriture expressive**: Écriture qui révèle celui qui écrit. Elle est personnelle et possiblement peu explicite et informelle. Elle s'adresse d'abord à soi ou à un intime. Elle permet d'explorer, d'exprimer et de clarifier ses idées. Cette écriture se retrouve, par exemple, dans le journal de bord, le journal personnel, la rétroaction et le brouillon exploratoire.

**Transactionnelle**
**Écriture transactionnelle**: Écriture qui a des finalités à l'extérieur du moi. Elle permet d'informer, de recommander, de persuader et d'expliquer. Elle demande un effort de composition et d'organisation. Elle tient compte des règles de grammaire, de syntaxe et d'orthographe. Faire un rapport ou un résumé formel, répondre à des questions ouvertes et réaliser un travail de session sont des exemples d'écriture transactionnelle.

**Poétique**
**Écriture poétique**: Écriture imaginative et non conventionnelle qui utilise le langage écrit comme médium. Elle est à l'origine, par exemple, des écrits fictifs, de la poésie ou du théâtre.

**Mécanique**
**Écriture mécanique**: Écriture ne demandant pas de composition (ou un strict minimum) et n'obligeant pas à une organisation du contenu. Copier, prendre des notes mot à mot, traduire, remplir des trous dans un cahier et répondre par quelques mots constituent des exemples d'écriture mécanique.

## Typologie des types d'activités d'écriture
(par catégorie)

**EXPRESSIVE** ( le "je " prédomine)

E.1 Journal de bord
E.2 Journal personnel
E.3 Écriture introspective, réflexive, exploratoire (auto-critique, rétroaction, opinion personnelle, impression,brouillon)

**TRANSACTIONNELLE**
(demande un effort de composition et d'organisation)

T.1 Prise de notes demandée par l'enseignant et consistant à paraphraser et/ou à synthétiser une ressource écrite ou le discours oral de l'enseignant
T.2 Prise de notes initiée par l'élève et consistant à paraphraser et/ou à synthétiser une ressource écrite ou le discours oral de l'enseignant
T.3 Démarche scientifique (démonstration, théorisation, résolution de problème)
T.4 Résumé/synthèse
T.5 Essai
T.6 Dissertation
T.7 Compte rendu de discussion/d'entrevue
T.8 Compte rendu de lecture
T.9 Compte rendu d'observation
T.10 Étude de faisabilité/de coût
T.11 Dossier de presse
T.12 Atelier d'écriture
T.13 Document technique
T.14 Rapport de projet
T.15 Rapport de stage
T.16 Rapport de laboratoire
T.18 Exercices à faire à partir d'un livre
T.19 Travail de recherche
T.20 Test, examen avec réponses à développement
T.21 Rédaction de questions par les élèves

**POÉTIQUE**

P.1 Écriture poétique, créative (fiction, théâtre, poésie...)

**MÉCANIQUE**

(ne demande pas d'effort de composition et d'organisation)

M.1 Exercices à choix multiples
M.2 Exercices consistant à remplir un trou, un espace
M.3 Autre type d'écriture brève (moins de deux phrases continues)
M.4 Calcul numérique/preuve mathématique
M.5 Prise de notes demandée par l'enseignant et consistant à copier une ressource écrite (ce qui est écrit au tableau, par exemple) ou à reproduire le discours oral de l'enseignant
M.6 Prise de notes initiée par l'élève et consistant à copier une ressource écrite (ce qui est écrit au tableau, par exemple) ou à reproduire le discours oral de l'enseignant
M.7 Copie/ prise en dictée/traduction
M.8 Correction d'un test, d'un exercice
M.9 Test, examen à choix multiples ou à réponses courtes

## Typologie des types de lecteurs

L.1 Soi-même
L.2 L'enseignant pour dialoguer/échanger/obtenir du feed-back
L.3 L'enseignant pour évaluer
L.4 Les pairs
L.5 Le grand public
L.6 Type de lecteurs non-déterminé

# APPENDICE C

**L'utilisation de l'écriture au collégial: étude descriptive**

**Entrevue des enseignants**

1. Faites-vous écrire vos élèves en classe?

Faites-vous écrire vos élèves à l'extérieur de la classe?

2. Que faites-vous écrire à vos élèves en classe?

Que faites-vous écrire à vos élèves à l'extérieur de la classe?

Combien d'examens les élèves passent-ils, au cours d'une session, et de quelle nature sont-ils?

3. En moyenne, au cours d'une session, combien de temps vos élèves passent-ils à réaliser chaque tâche d'écriture demandée?
- en classe
- à l'extérieur de la classe

4. Pourquoi faites-vous écrire vos élèves en classe?

Pourquoi faites-vous écrire vos élèves à l'extérieur de la classe?

5. Vos élèves écrivent-ils de leur propre initiative en classe?

Qu'écrivent-ils?

En moyenne, pour un cours de trois périodes, quelle proportion de temps vos élèves passent-ils à écrire de leur propre initiative?

6. Demandez-vous, en classe et à l'extérieur, des tâches d'écriture qui exigent de la composition et qui dépassent un paragraphe de longueur (3 lignes et plus)?

Quelle proportion des travaux demandés, en classe et à l'extérieur, exigent de la composition et dépassent un paragraphe de longueur (3 lignes et plus)?

7. Que pensez-vous des productions écrites de vos élèves?

8. Offrez-vous de l'aide aux élèves au niveau de la forme?

Offrez-vous de l'aide aux élèves au niveau du fond?

9. Pensez-vous être responsable de l'apprentissage de l'écriture des élèves?

**Code de diffusion:** 1532 - 0298